GIOVANNI VIDARI

L'EDUCAZIONE IN ITALIA DALL'UMANESIMO AL RISORGIMENTO

BIBLIOTECA DI FILOSOFIA E SCIENZA - N° 13

PREFAZIONE

Il proposito che mi ha guidato nell'attendere a questo lavoro è stato quello di tracciare un quadro generale della evoluzione storica del pensiero e dell'opera della educazione in Italia dagli inizi dell'Umanesimo al chiudersi del Risorgimento: quadro che fosse bensì, per quanto mi era possibile, ricco di figure, di movimenti e di rapporti, ma che lasciasse scorgere come essenziali le linee maggiori dello sviluppo storico.

Il critico erudito e acuto potrà additare qua e là lacune e inadeguate trattazioni; altri potrà anche segnalare valutazioni e accostamenti non accettabili; ma nell'assieme io confido si possa riconoscere lo sforzo di rintracciare e porre un ordine ideale in una materia finora più ammassata che sistemata, più guardata con occhio unilaterale, che abbracciata come elemento o parte essenziale della vita d'Italia nel dramma della sua plurisecolare esistenza civile.

Se, quindi, per un lato è stata mia cura di accertare con indagini analitiche e chiarire con esposizioni critiche dati di fatto, caratteri di pensatori, di maestri, di dottrine, di istituti, per un altro è stato pure mio sforzo di inquadrare uomini e idee nel movimento generale della vita italiana, anche ne' suoi rapporti con la vita europea.

Mi auguro che l'opera, a cui ho atteso con la mente fissa nella luminosa idea della Patria così ricca di bellezza e di grandezza, possa portare un, sia pur modesto, contributo al rischiaramento e consolidamento pieno della nostra coscienza nazionale.

Torino, dicembre 1929-VIII.

GIOVANNI VIDARI

INTRODUZIONE

I.

È proposizione universalmente ammessa e frequentemente ripetuta, che l'educazione, cioè l'opera data dalle generazioni mature per avviare le nuove e prepararle alla vita, si collega per molteplici e intimi nessi con tutto il sistema degli istituti, dei costumi, delle credenze e delle nozioni, entro cui la vita sociale si svolge. Onde accade che lo studio storico dell'educazione, considerata sia nel suo aspetto teoretico che in quello pratico, costituisca, quasi direi, un punto di vista singolarmente interessante, nel quale si riflette, e dal quale si può contemplare tutto il processo storico di sviluppo di un popolo.

La qual cosa è in modo eminente vera per l'Italia. Il problema dell'educazione, infatti, che già aveva avuto per il popolo romano un così alto posto nella sua vita religiosa politica e civile costituendo quasi come il germe onde nascevano le energie tutte produttrici e direttive dell'organismo sociale, e che, rinnovatosi e sollevatosi nella sua impostazione e nella sua soluzione per effetto del Cristianesimo, si era, per un lato, ristretto entro la cerchia delle società chiesastiche o claustrali, per un altro dilatato, almeno nella sua significazione ideale, a tutta quanta la società dei credenti, si ripresenta con una nuova impronta quando incomincia a delinearsi il fatto di una società propriamente italiana. Con l'Umanesimo, che è veramente un meraviglioso fenomeno storico, onde è uscito, al tocco magico delle nuove luci emananti dalla dissepolta classicità, lo spirito d'Italia, il problema di una educazione, cioè di un indirizzo da dare alle anime, di un alimento onde nutrirle, di un fine da propor loro, si impone alle coscienze in rapporto col complesso sistema politico civile culturale, che si va instaurando. Allora il problema dell'educazione assume un atteggiamento o un'impronta più precisamente italiana, per quanto, almeno, lo potevano consentire, per un lato, l'affiorare, fuori dal tempestoso moto delle fazioni, di un coscienza delle comuni origini e della profonda affinità etnica delle genti, per un altro, la realtà degli interessi urtantisi in un groviglio complicato e mobilissimo. E da allora il problema del-

l'educazione, discusso lumeggiato risolto con varietà di indirizzi e di forme, accompagna nel suo processo di svolgimento tutta la storia d'Italia, gettando su di essa le sue luci, ma più, forse, derivandone impulsi ed elementi.

II.

Una linea, quindi, si può tracciare nella storia dell'educazione in Italia che corrisponda a quella lungo la quale assurge, declina, si divincola, si risolleva e alfine nuovamente si aderge la storia civile della nazione. Finchè, infatti, l'Italia va svolgendo, in un fervido e intenso processo di maturazione e di efflorescenza magnifica, germi di vita che l'Umanesimo aveva gettati nella giovine anima del popolo, l'educazione elabora e sviluppa, per una dialettica interiore, gli elementi cristiani e pagani ond'essa risultava, tentandone la conciliazione, la quale sbocca ora in un accostamento armonioso di quelli, come accade nella mirabile opera dell'angelico Vittorino da Feltre, ora in una piena subordinazione dei primi ai secondi attuata in un concetto nuovo e vivo dell'attività umana, delle sue possibilità e aspirazioni. Il concetto che dell'educazione, hanno, in pieno Rinascimento, uomini come Leon Battista Alberti o Matteo Palmieri, è il prodotto genuino della vita italiana, quale si era andata costituendo nei centri più civilmente avanzati.

Ma la ricchezza dei principii spirituali e degli impulsi vitali che era chiusa nel seno dello stesso Umanesimo italiano, di quell'Umanesimo che era non soltanto letteraria o rettorica curiosità dilettosa, ma essenzialmente anelito possente e indomito verso ogni forma di manifestazione dello spirito e di rivelazione dell'uomo, quella ricchezza conteneva, nella sua un po' incomposta effervescenza, nella reale mancanza di una forza centrale organizzatrice, il principio di nuove profonde trasformazioni della vita, e quindi dell'educazione italiana. Se, per un lato, l'attuazione dell'impeto umanistico portava l'unilaterale sviluppo degli elementi pagani, o, più largamente, eudemonistici, epperò conduceva a una degenerazione mondana dell'alto concetto proprio del primo Rinascimento, a una interpretazione strettamente aristocratica ed estetica del fine e del contenuto dell'educazione; per un altro, esso doveva promuovere nel contatto con la varia esperienza lo sviluppo ulteriore di altri elementi.

Così il principio cristiano o compresso o contaminato della libera esultanza paganeggiante doveva, per la sua intrinseca e inesauribile vitalità, trovar modo di riaffermarsi, quando la stessa degenerazione sensuale dell'elemento pagano avesse di quello rimesso in luce il valore per la vita dello spirito; e anzi doveva giovarsi delle stesse armi fornite dalla cultura umanistica, dalla stessa conoscenza raffinata delle lingue e letterature classiche, per rivolgerle, sia pure con pregiudizio della libertà spirituale implicita nel-

l'Umanesimo, a profitto della fede cristiana nuovamente definita sistemata e consolidata dalla Chiesa romana di fronte alle minacce dell'eresia. Per tal modo sorgeva dalle viscere stesse dell'Umanesimo, e in corrispondenza della nuova fase della vita italiana, la concezione e la pratica educativa, che trovò in taluni scrittori, come il Sadoleto e l'Antoniano, e nelle numerose corporazioni religiose sorte nel Cinquecento le sue varie forme di manifestazione.

Ma nel medesimo tempo accadde che quei fermenti di libera attività scientifica e filosofica, che l'Umanesimo pure aveva suscitati nel suo impeto di espansione e di conquista, e che avevan prodotto generali e grandiose manifestazioni nelle vie del pensiero e della pratica, pur rimanendo come sopraffatti e abbagliati dai fulgori delle arti e del costume, riprendessero nuova vigoria e potenza di sviluppo quando quei fulgori accennarono a declinare; onde si delinearono in tutta la loro magnificenza creativa quei principii di una nuova educazione, che slanciata da un'audace filosofia e sostenuta da una salda indagine scientifica, doveva aprirsi piena di seduzione per talune menti privilegiate. L'Umanesimo, che aveva sprigionato dal proprio seno, in un primo momento, il concetto di un'educazione armoniosamente costituita di elementi fisici e spirituali, cristiani e pagani, fondata sul culto delle lettere e della poesia, sui sentimenti di pietà e di giustizia, elabora nel suo momento finale, se non definisce nettamente, il concetto di un'educazione universale, aspirante a foggiare l'uomo che, sulla base dell'esperienza intimamente rivissuta, interpreti e intenda la natura nella sua infinitudine. Con Leonardo e Galilei, con Bruno e Campanella, si delinea in una visione superba, per quanto imperfetta nel suo equilibrio interno, quell'ultimo concetto educativo uscito dall'Umanesimo che era ad un tempo il preannuncio di nuovi sviluppi.

III.

Ma l'Italia declinava verso l'esaurimento delle sue grandi forze creatrici; e quei germi di pensiero e di vita spirituale, che essa aveva espressi dal proprio seno trapassavano, raccolti e fecondati con impeto di giovinezza, ad altri popoli. Ai quali, dunque, si trasmetteva, con la fiaccola della vita civile, il compito di elaborare in rapporto con tutto il moto della cultura il concetto della educazione. Entrano in gara, gli uni dopo gli altri o gli uni accanto agli altri, Francesi e Olandesi, Inglesi e Tedeschi attaccando or dall'una or dall'altra parte il problema educativo, e ricercandone ora i fondamenti, ora i metodi, ora il fine, ora i rapporti con tutti gli aspetti della vita civile. Descartes e Malebranche, Spinoza e Geulinx, Milton e Locke, Leibniz e Wolff elaborano il concetto dello spirito e della educazione. E l'Italia ascolta quelle voci e, fatta quasi inconsapevole o dimentica del suo passato, delle sue produzioni originarie, dei suoi concetti limpidi e armoniosi, accoglie, sia pure per la

necessità medesima della nuova situazione sua in confronto dell'altrui, quelle influenze straniere, e indirizza la sua educazione or sulle orme della filosofia di Renato Descartes or su quelle della dottrina di Giovanni Locke, or su quelle del Leibniz or su quelle, infine, dell'eloquente e profondo Rousseau ; non senza però reagire qua e là energicamente o correggere le tesi estreme e ristaurare in qualche parte principii oscurati o obliati. Così accade che l'Italia, pur nel periodo della soggezione, non solo politica, ma spirituale, allo straniero, abbia sentito la voce di un grande solitario, il Vico, protestare, in nome dello stesso sviluppo umano concretamente inteso nella sua pienezza storica, contro l'astrattezza dell'educazione cartesiana ; ed economisti e giuristi come il Genovesi, il Filangeri e il Carli rivendicare contro i concetti Lockiani e rousseauiani di un'educazione o aristocratica o individualistica il concetto di una educazione del popolo fatta con la lingua del popolo e sulle arti del popolo, ormai idonee a cimentarsi con quelle di altre genti : il concetto, dunque, di un'educazione che inserendosi nel vivo del tessuto sociale fosse della nazione principio elevatore, forza di propulsione e di svolgimento civile.

Onde può ben dirsi, che, se tale periodo di soggezione allo straniero fu un momento storico necessario dello sviluppo d'Italia, la quale non poteva non soggiacere alla potenza diffusiva del pensiero civile da lei in età anteriore generato e altrove trasferitosi, quella influenza poi determinava uno sforzo di resistenza e di opposizione, da cui doveva nascere un altro impulso alla vita, un altro fermento di principii destinati ad esplodere in una prossima pimavera, a comporsi in una più alta e più rigogliosa fioritura. Così accadde che, quando più pareva che quell'influenza esotica fosse penetrata a fondo e avesse gettate le sue ramificazioni negli ordinamenti ed istituti educativi della penisola, a Milano come a Napoli, a Venezia come a Firenze, nei progetti e nelle leggi intorno all'istruzione modellati sui figurini di Parigi o magari anche di Vienna, balenasse attraverso alle maglie di quella rete il pensiero di un'educazione nazionale che in qualche modo riprendesse, sia pure rinnovata secondo le esigenze e lo stile del tempo, la migliore tradizione italiana e la sospingesse verso la conquista di un moderno vivo e pieno concetto dell'educazione.

Per una seconda volta la dialettica storica traeva, per opera del Cuoco e, in parte, anche del Romagnosi, i motivi del superamento di quella fase che era stata in un certo modo la negazione dell'Umanesimo e del Rinascimento. Come da questo erano usciti quei medesimi principii distinti e divisi dell'educazione razionalistica per un lato, empiristica per l'altro, onde l'Italia era stata sopraffatta e vinta ; così dal tumultuoso moto dell'illuminismo anglo-francese, onde l'Italia si era commossa e da cui erano stati agitati principi e popolo, clero e aristocrazia, escono o accennano a levarsi le grandi luci, che lasceranno dietro di sè nella penombra l'età precedente, e segneranno l'aurora della nuova età.

IV.

La quale infatti si presenta, anche nel campo educativo, anzi, in questo principalmente e in modo eminente, come la conquista di un concetto nuovo dello spirito, in cui i motivi migliori del pensiero umanistico (subordinazione, non eliminazione, dell'educazione fisica alla spirituale; accordo, non reiezione, del principio cristiano, con l'esigenza civile: restituzione, non ripudio, della autorità), si amplificano e si rinfrancano sotto l'impeto dei nuovi principii conquistati nel processo storico: Libertà, nazionalità, autonomia. Quello che si usa chiamare Risorgimento, è tale, non soltanto in senso oggettivo, cioè con riferimento al corpo della nazione, che si risolleva dalla sonnolenza e dalla soggezione di due secoli, ma anche in senso soggettivo, cioè con riferimento alla vita spirituale che riprende i suoi motivi originari di fede, di slancio, di armonia, di idealismo realistico; ma li riafferma con riflessa coscienza del loro valore e della propria dignità, cioè quindi con libertà, come espressione della volontà propria della nazione intesa nella sua unità personale e idonea a governarsi da sè. Onde il principio dell'autonomia, maturatosi attraverso al travaglio spirituale della storia europea degli ultimi secoli, si ripresenta negli educatori italiani in una interpretazione teistica e cristiana, e costituisce, in tale luce, l'anima del Risorgimento; ed è il vincolo onde la risorgente Italia collega l'eredità del più lontano passato alle esigenze della modernità. È il principio per il quale, mentre si nega l'astratto individualismo del secolo decimottavo per riaffermare invece l'unità nazionale, l'Italia si riallaccia alla sua miglior tradizione conquistandola però come cosa non semplicemente ereditata, ma veramente posseduta. Onde, se il Risorgimento è per un lato negazione del passato come molteplicità e incoscienza, per un altro è riaffermazione di esso in una sintesi nuova seriamente vissuta, epperò veramente spirituale.

In tutto codesto era implicito il nuovo concetto di educazione. La quale non appare più nè come un addestramento letterario nè come un addottrinamento scientifico, nè come rivolta a formare il principe o il cortigiano o il mercante, nè come necessaria ad assicurare al trono il suddito illuminato o alla Chiesa il devoto credente, ma come un processo di libera formazione dello spirito, che in sè tesaurizzando ed elaborando i principii della pietà religiosa, del culto della bellezza, dell'amore alla patria, realizzi il tipo dell'uomo consapevolmente e cristianamente buono, liberamente e razionalmente operoso, e in esso, a un tempo, del cittadino fiero della sua dignità e della sua appartenenza alla gran vita della tradizione nazionale. Il concetto dell'educazione era, dunque, collegato per interior nesso con il pensiero politico e, più profondamente, con il pensiero filosofico onde la nazione si risollevava; era, anzi, la traduzione più appariscente e pratica di tutto quanto il moto e il travaglio del Risorgimento. Di qui accade che il problema educativo sia non solo im-

manente all'opera dei maggiori nostri e politici e filosofi, dal Gioberti e dal Rosmini fino al Capponi e al Lambruschini, i quali tutti lo videro al centro delle loro speculazioni, ma anche costituisca una delle preoccupazioni più largamente diffuse, più intensamente sentite, degli stessi uomini che più furono avvolti nelle spire della politica attiva, del Mazzini come del Cavour, del Boncompagni come del Berti. In nessuna altra epoca della nostra storia, neppure nel primo meraviglioso fiorire del Rinascimento, ci fu tanto fervore di sentimento e di fede, tanta ricchezza di opere date alla educazione, da quelle prodigate ai più umili gradi degli asili per l'infanzia a quelle date ai più alti istituti delle Università, da quella profusa nella discussione teoretica dei varii problemi educativi a quella data per la diffusione del libro e del giornale, da le opere ordinate alla preparazione del maestro a quelle date per l'educazione riparatrice ed emendatrice. Per l'Italia risorgente a unità di nazione consapevole di sè il problema educativo non era più interesse di corti e di principi o di congregazioni religiose o di sette, ma veramente un interesse di tutti, e di chi prodigava l'opera educativa e di chi la riceveva, del principe come del cittadino, dell'uomo di chiesa come dell'umile credente, perchè era un interesse veramente intrinseco allo stesso gran fatto della vita nazionale che avvolgeva nella sua luce e nel suo calore tutte le coscienze.

Il re Carlo Alberto si accosta all'abate Ferrante Aporti nel pensiero e nell'opera per l'educazione infantile ; il repubblicano Mazzini e il neoguelfo Gioberti si accordano nel patrocinare l'educazione popolare ; il protestante Mayer e il cattolico Lambruschini discutono e riferiscono insieme su problemi di metodo e di organizzazione scolastica ; il cavourriano Capponi e l'anti-cavourriano Tommaseo fraternizzano di fronte ai problemi educativi.

È in fondo in tutti, pur nella varietà degli atteggiamenti personali, un solo concetto, una sola fede : il Risorgimento politico della Patria è essenzialmente un problema di formazione della volontà alla vita libera e dignitosa, illuminata dal grande amore della Patria, e dalla profonda fede nella divina parola del Cristo, guidata sempre da una suprema legge di giustizia e di umanità.

V.

Con il chiudersi fra il 1859 e il 1861 del periodo eroico del Risorgimento, si esaurisce anche, può dirsi, il gran moto filosofico che lo aveva sollevato, e che aveva seco recato l'impostazione e la soluzione del problema educativo. Che la realizzazione di questo abbia del tutto corrisposto allo spirito animatore di quel moto può dubitarsi : la realtà è sempre immensamente lontana dalla forma ideale che pur la genera e di sè la riempie. Nè può essere diversamente ; nè che così sia è male : anzi è bene ; poichè appunto da tale inadeguatezza del reale in confronto dell'ideale nascono i motivi di sviluppo successivi della vita. Ma, prescindendo da quella che in fatto fu la soluzione del

problema educativo in Italia al chiudersi del Risorgimento, possiamo ben dire che in linea ideale essa si presentava ormai nella forma sintetica, che in sè riassumeva, contemperati equilibrati unificati, tutti gli elementi che l'esperienza storica era andata maturando : fede e scienza, autorità e libertà, ragione ed esperienza, individuo e società, metodo e ideale, educazione privata ed educazione pubblica, forma e contenuto, patria e umanità.

Conchiuso il vasto ciclo storico durato ben cinque secoli e mezzo, un nuovo grande ciclo si è aperto, in cui l'educazione, come la politica e la filosofia, attraverso a una nuova dialettica storica di tesi e di antitesi, doveva muovere, come muove infatti, verso nuove sintesi più alte, più vaste e più ricche.

PARTE PRIMA

DAL PETRARCA AL CAMPANELLA

INTRODUZIONE

L'EVOLUZIONE EDUCATIVA DAL MEDIO EVO ALL'UMANESIMO

1. — Nella lunga età medioevale, che per l'Italia va, può dirsi, dalla invasione dei Barbari all'affrancamento dei Comuni sul milleduecento, il problema dell'educazione era stato essenzialmente concepito sotto l'azione di diversi fattori, che possono ridursi ai seguenti : 1º il concetto cristiano della esistenza terrena, pensata, pure attraverso a tante brutali manifestazioni di ferocia o di cupidigia, come dura milizia da sostenere in vista della salvezza eterna, o, più semplicemente, come preparazione a una superiore vera vita ; 2º l'istituzione della Chiesa, come grande organismo religioso e civile, avente origini divine, conservatrice eterna di una santa parola, abbracciante con i suoi istituti sacramentali (battesimo, cresima, penitenza, eucaristia, matrimonio), con la sua gerarchia e le sue propaggini, con i suoi riti e le sue funzioni, tutto il complesso della vita nei suoi momenti principali, nelle sue forme, nelle sue attività, nei suoi poteri ; 3º lo sviluppo, per un lato, di talune scienze ideali, come il diritto nelle sue varie prescrizioni e insieme nella unità de' suoi concetti, e la teologia, del tutto ignota all'antichità, e pur grandemente autorevole per i suoi fondamenti e largamente dominatrice degli spiriti ; e, per un altro lato, lo sviluppo di scienze, più o meno occulte (la medicina, l'alchimia, l'astrologia, la magia, ecc.) collegate sia con le credenze religiose e le nozioni filosofiche, sia (per l'influenza anche delle correnti arabiche di pensiero) con un inquieto e insaziabile desiderio di penetrare nei secreti della natura ; 4º l'anima germanica, che aveva apportato nel mondo pagano il contributo nuovo della propria indole nativa e ingenua, il proprio spirito individualistico, in cui fermentavano elementi diversi, istinti di potenza e aneliti di perfezione ; 5º lo sviluppo nuovo del lavoro manuale nobilitato dal Cristianesimo, e delle varie arti e tecniche, stimolate dai contatti comparativi e imitativi di popoli diversi (Latini, Greci, Germani, Arabi, Ebrei, ecc.), onde il lavoro, applicato con riflessione alla produzione delle merci e alla loro distribuzione, conferiva ad artigiani e mercanti un nuovo importante posto nel tessuto sociale e in genere nella vita civile (1).

Questi fattori, (se pure è consentito di riassumere in una visione sintetica così lunga età densa di gravi avvenimenti), agivano diversamente nella

determinazione delle idee e delle pratiche educative operando entro la cerchia delle principali istituzioni sociali, il chiostro il castello il borgo, che in qualche modo riuscivano a raccogliere e organizzare gli elementi molteplici e contrastanti della società medioevale. Più evidente e più profonda era l'influenza della concezione cristiana, della autorità e gerarchia chiesastica, della nuova scienza teologica nella vita del chiostro, nelle scuole in esso create (dette abbaziali) e in quelle analoghe della cattedrale e della parrocchia (scuole cattedrali e parrocchiali già comparse nel secolo quarto), dove, pur con la varietà dei luoghi e delle persone, l'edificazione religiosa dell'anima per mezzo della preghiera, del culto e dello studio e anche, talvolta, del lavoro era l'ideale educativo. Più evidente invece era l'influenza dell'anima germanica nel castello, dove la formazione del cavaliere con l'esercizio delle armi e delle arti di corte, o arti forti (come l'equitazione, la scherma, la caccia) o gentili (come il fare versi e il cantare leggende), che lo facessero per un lato senza macchia e senza paura, e per un altro devoto al suo signore e alla sua dama, era il termine supremo. Più evidente, infine, era l'influenza della tecnica nella città, dove il lavoro e lo scambio delle merci lavorate che importavano anche per un lato una qualche conoscenza di matematica e di fisica, per un altro qualche nozione di diritto, erano le occupazioni fondamentali ; onde la formazione dell'artigiano industre e del mercante avveduto era, accanto alla trasmissione del sapere affidato alle università, il principal fine dell'educazione.

Ma pur su questa varietà d'indirizzi educativi, la quale non impediva la mutua influenza delle tre sfere sociali e delle classi corrispondenti (la chiesastica, la feudale e la borghese) e dei fattori o economici o culturali in esse operanti, dominava un concetto unico dell'educazione, un modo uniforme di porne il problema fondamentale circa l'essenza e il destino dell'uomo e circa il modo di risolverlo. Era il concetto derivante a sua volta da due idee insieme fra loro, strettamente legate : *l'idea del sapere e della scienza, l'idea del bene e della condotta morale.*

2. — Il sapere, come è noto, attraverso a dieci secoli, circa, di storia, cioè di esperienza e di riflessione molteplice, corsi dalla predicazione di Gesù, si era venuto costituendo sulla base delle sacre carte (i quattro Evangeli, le Epistole di S. Paolo, e, in genere, la sacra Bibbia), e per l'opera vigorosa e potente dei Padri della Chiesa (S. Basilio 329-379, S. Giovanni Grisostomo 354-417, S. Gerolamo 331-420, S. Agostino 354-430), che avevano elaborato e in gran parte fissato i principii fondamentali della nuova fede la quale, dunque, trovava in quei libri il fondamento più saldo, anzi l'unico, dell'educazione sociale e religiosa. Ma poi quel sapere iniziale si era tradotto e sviluppato in grandi opere collettive formatesi entro la più vasta organizzazione gerarchica della Chiesa per l'iniziativa degli Ordini religiosi dei Benedettini (S. Benedetto di Norcia 480-543), dei Cluniacensi (S. Pietro il Venerabile 1094-1156), dei Cistercensi (S. Bernardo di Chiaravalle 1091-1153) ; si era

chiarito ed esplicato, in rapporto anche con il pensiero pagano, più o meno fedelmente e chiaramente appreso, in opere di dottrina, di speculazione e di polemica come quelle di Boezio (480-525), di Cassiodoro (477-570), del Venerabile Beda (674-735), di Rabano Mauro (776-856) ; ed era entrato nel circolo della vita politica e civile del tempo per opera di Paolo Diacono (730-797), di Alcuino (735-804), di Eginardo (770-840), e in genere della Scuola palatina creata da Carlo Magno e delle minori scuole istituite dai Capitolari (anni 789, 802, 805). Erano codeste, e le altre di tal genere, scuole, come dice il Maître, per i chierici e i monaci, oppure scuole di dottrina cristiana per il popolo, affidate ad uno *scholasticus* o *magister* sotto la vigilanza del vescovo o dell'abate, e frequentate da fanciulli e giovinetti destinati al chiostro o, semplicemente, al servizio dell'altare e del coro. Il sapere che s'impartiva in tali scuole e in quelle più alte delle Università, le quali incominciarono a sorgere già sul finire dell'undecimo secolo, era costituito di sette elementi o discipline liberali : la grammatica, la rettorica, la dialettica, dette *artes sermocinales*, o discipline che danno il dominio dell'espressione e conducono *ad eloquentiam*, costituenti nel loro assieme il trivio ; l'aritmetica, la geometria, l'astronomia e la musica costituenti il quadrivio, e dette *artes reales* o discipline che danno il contenuto generale del sapere, onde conducono *ad sapientiam*. Ma poi il grande edificio dottrinale si coronava del fastigio della sacra dottrina o teologia, cioè della dottrina razionalmente costituita intorno a Dio e al mondo, sulla base dei principii fissati nei Concilii della Chiesa, e da questa accolti come essenziali alla fede.

Scopo della grammatica (detta da Raterio (974), con espressione molto significativa *servadorsum* o *sparadorsum*) era di abilitare a leggere la sacra Scrittura e trascriverla correttamente ; quello della rettorica era di dare la conoscenza e l'uso delle forme linguistiche modellate sugli esemplari più celebrati di Cicerone e Quintiliano ; quello della dialettica di intendere i Padri e confutare con le sottili regole dell'argomentazione le eresie ; quello della musica di poter cantare nei cori delle Chiese e di speculare sull'armonia degli astri e sulle più elementari leggi dell'acustica ; quello infine dell'aritmetica, della geometria e dell'astronomia di poter fare il computo del tempo e delle feste mobili, e d'indagare le proprietà occulte dei numeri. Alla teologia poi tutte le scienze dovevano uniformarsi e servire ; e il vero merito del maestro era di rivolgere il suo insegnamento e tutte le scienze profane alla migliore conoscenza delle divine scritture e alla confermazione della fede.

Era nell'assieme un sapere che si riteneva come acquistato in modo denitivo, almeno nei suoi principii fondamentali, tanto teologici e filosofici che propriamente scientifici o logici o rettorici o matematici ; come un sistema di proposizioni perfettamente rispondenti a una realtà obiettiva, e, per tal fatto, vero ; come consegnato nella sua essenza in alcune opere o sacre per rivelazione divina, o autorevoli per la singolare prestanza di qualche intelletto (Aristotele, Tolomeo, Euclide, Donato, Prisciano, Agostino, Boezio, ecc.),

come, infine, affidato per la sua integra conservazione e trasmissione all'autorità veneranda e al potere sovrano della Chiesa e di tutti i suoi organi, sia propriamente religiosi sia anche civili e politici. Era, specialmente dopo il contributo dei grandi dottori S. Anselmo d'Aosta (1083-1109), Alberto Magno (1205-1280), S. Bonaventura (1221-1264), S. Tommaso d'Aquino (1227-1274), un magnifico tesoro spirituale, a cui tante generazioni e tanti intelletti avevano collaborato nella coscienza di una superiore ispirazione e dentro le linee di una parola divina, « La ragione profonda dice il De-Wulf, di questa comunanza di patrimonio intellettuale, che si trova del pari sul terreno artistico scientifico e teologico, dipende da uno spirito proprio del Medio Evo : la verità non è un bene personale che ciascuno costituisca con i proprii sforzi, ma un tesoro impersonale che le generazioni si trasmettono dopo d'averlo arricchito » (2).

Ma di tale sapere non faceva parte quella che noi oggi diremmo conoscenza empirica della natura. Per un pensatore del duodecimo secolo, dice il Gilson (3), conoscere e spiegare una cosa o un fenomeno della natura consiste sempre, non nell'osservarlo e ricercarne le condizioni di esistenza e i rapporti reali con altri fenomeni, ma nel mostrare che esso è il simbolo o il segno d'una realtà più profonda, di un pensiero nascosto ; che quindi esso annuncia o significa altra cosa da quella che è. La conoscenza come studio obiettivo della natura incominciò a modificarsi e a migliorarsi soltanto sul finire del secolo decimoterzo.

Orbene sulla base di un tale sapere era naturale che si costituisse un corrispondente concetto della vita e della condotta morale. Questa infatti era concepita come avente bensì sua radice nell'anima e nella volontà, ma soprattutto nella fede tanto soggettiva (*fides qua creditur*) quanto oggettiva (*fides quae creditur*), anzi in questa come generata da quella, nella *fides quaerens intellectum*, E la condotta informata da una tal fede si doveva tradurre essenzialmente nella osservanza di certe norme del costume, di certi riti precetti e comandamenti della Chiesa, materna e sapiente organizzatrice di tutta la società, e quindi anche nella ubbidienza alle leggi del potere politico-militare, investito della sua autorità dalla Chiesa stessa, e in ultimo derivante la sua forza dalla autorità divina che parlava per mezzo della Chiesa. La condotta morale poi, sia nel suo aspetto propriamente religioso che in quello civile, era considerata in intimo rapporto sempre con la natura e la destinazione ultra-terrena dell'uomo, collegata con un sistema di sanzioni, cioè di castighi e di premii, che si realizza pienamente e precisamente nell'altra vita.

Di questo duplice concetto del sapere e dell'agire, del vero e del buono (quindi dell'errore e del male) l'espressione filosofica e scientifica più completa e coerente è nelle Somme, delle quali eminenti sono quelle di S. Tommaso ; e l'immagine artistica possente, più organica e più vasta, è nella Commedia di Dante ; il quale, se per un certo rispetto deve dirsi il vate d'Italia e quasi il preannunciatore di una nuova età, per un altro lato, si può dire che sintetizzi e chiuda poeticamente il Medio Evo, così come S. Tommaso, in senso

analogo, lo aveva sintetizzato e chiuso filosoficamente. Nella Commedia infatti, il sapere, trasfusovi nella sua forma più definita e precisa, è la dottrina uscita dalla elaborazione secolare della Chiesa, allacciata, per un lato, all'autorità di Aristotele, per l'altro, sviscerata analizzata ricostruita da S. Tomaso ; e la condotta morale è presentata come l'osservanza dei comandamenti di Dio e della Chiesa, onde vengono le nozioni dei peccati e delle perfezioni, dei vizii e delle virtù. Entro il mondo chiuso della concezione dantesca, dove cerchi infernali e sfere celestiali definiscono in modo così preciso e, direi, rigido le forme e le vie del pensiero e della condotta, la coscienza scientifica e la morale del Medio Evo hanno la loro più fedele espressione.

3. — Orbene, dai due concetti che abbiamo fin quì richiamati, derivavano, per rispetto all'educazione, queste principali conseguenze :

1º Istruirsi doveva voler dire apprendere quel sapere tradizionale, dato come concluso e definitivo, epperò, in fondo, riprodurlo in sè, ripetere, o, al massimo, indagarlo nei suoi principii, trarne, per logica deduzione le conseguenze e le applicazioni, e secondo certe regole metodiche collegarle fortemente nelle loro parti così da farne un organismo logico compatto e saldo ; nel quale lavoro si poteva dimostrare tutta la sottigliezza, l'acume e l'agilità dell'intelletto ; ed è appunto in esso che brillano le grandi menti dei Dottori (4);

2º L'apprendimento era, di conseguenza, poggiante per un lato sull'autorità della Chiesa, della tradizione, del Maestro (o fosse egli il « Maestro di color che sanno », o fosse l'umile *magister*), e per l'altro sull'esercizio non solo dell'intelletto ragionante, ma anche della memoria, alla quale si potevano affidare proposizioni fondamentali, che dovevano poi dall'intelletto essere svolte attraverso ai più sottili ragionamenti;

3º Nell'apprendimento mnemonico e nella ripetizione fedele del sapere accadeva naturalmente che la parola acquistasse di spesso una funzione preminente, perchè essa era la esatta e salda conservatrice del sapere ; e della conquista di questo si poteva avere una certa garanzia quando quella fosse posseduta;

4º Data la natura del sapere, l'autorità del maestro, la necessità dell'apprendimento mnemonico, ne risultava che l'educando, lo scolaro, dovesse rimanere quasi sempre in un atteggiamento di passività di fronte al sapere e al maestro, o almeno dovesse accogliere l'uno e rispettare l'altro con assoluta sottomissione;

5º Di qui derivava che le eventuali velleità di ribellione o nel campo teoretico o in quello pratico dovessero apparire come contradditorie con il concetto del sapere, epperò da reprimere, anche con punizioni mortificanti, perchè nella mortificazione corporale era represso il germe della disubbidienza e traviazione; ed era espiata la colpa ;

6º La condotta, pur avendo sua radice nella fede e nelle convinzioni

interiori, era però vista principalmente nel suo aspetto esteriore, come osservanza di riti, di formule, di costumanze, in cui si rifletteva un ordine di cose e di rapporti inviolabile ; onde il processo educativo doveva consistere nell'addestramento della volontà all'esecuzione regolare di atti, nei quali la volontà stessa si dominava e si inalveava.

Vi era in tutto codesto sistema e processo educativo una grande e solida organicità di struttura : tutti gli elementi di esso erano bene congegnati e saldati fra loro : le premesse e le conseguenze, l'autorità e la tradizione, il dogma e il culto, il pensiero e l'azione, la pratica religiosa e la condotta morale ; epperò esso ha potuto durare a lungo foggiando e indirizzando con grande energia e con sicuro dominio le generazioni succedutesi per diversi secoli. Ma non si può negare che, di solito, al di sotto di un tale processo e dentro tale organismo si celava un grande vuoto : non che nei maggiori spiriti quel sapere teoretico e pratico non potesse essere ricostruito, cioè riconquistato con un processo attivo della mente e della volontà, e quindi riempito di un contenuto vitale ; ma egli è certo che quel modo di intendere il sapere e l'azione era per sè solo, logicamente, contrario o, almeno, non favorevole alla costituzione di una libera vita interiore. Se questa tuttavia si svolgeva, non era per effetto di quel processo educativo ; poteva essere talvolta in opposizione ad esso, e talvolta al di fuori di esso. Così, per esempio, i moti mistici ed ereticali o le dispute scolastiche o il sorgere delle Università son tutti fermenti di vita spirituale, che scoppiavano al di sotto di quella gran corteccia del sapere tradizionale in gran parte meccanico e verbalistico, ora rimanendovi tuttavia soffocati, ora squarciandola in qualche punto. Ma la corteccia, in complesso, rimaneva intatta : la famiglia, la scuola, il rito chiesastico, la costumanza sociale eran come le vie, entro cui quel sapere teoretico e pratico si andava dal discepolo assumendo ; e l'educatore doveva rimanere soddisfatto dell'opera sua, quando la parola e l'abito dell'educando attestavano o lasciavano credere che quel sapere era posseduto.

4. — Ora, due grandi fatti sociali intervennero nel secolo decimoquarto (preceduti, però, da altri di minore evidenza, sui quali non è necessario ora fermarsi), due fatti, dico, che andarono lentamente alterando quel concetto di sapere e di educazione.

L'un fatto fu l'intenso e molteplice svolgersi dell'attività pratica (economica e tecnico-artistica per un lato, politica e civile per l'altro) che, iniziatosi col moto delle Crociate, protetto dalla stessa organizzazione del sapere e della Chiesa, si compì fra i secoli decimosecondo e decimoquinto, specialmente in Italia. Il sorgere e il fiorire dei comuni, che accadde bensì nell'urto fra la Chiesa e l'Impero, ma che si svolse sotto l'usbergo appunto di quella

costituzione spirituale (dottrine teologiche e giuridiche, costumanze feudali, riti ecclesiastici, ecc.) determinò da sè, naturalmente, un complesso di conseguenze imprevedute, delle quali sono particolarmente, importanti: la conquista di nuovi campi d'azione entro e fuori i confini del Comune (le industrie e le arti, i negozi diplomatici, le imprese militari, l'espansione commerciale e coloniale, ecc.) e il senso gaudioso della stessa attività esplicantesi con risultati diversi, talvolta magnifici e inebbrianti, in tutti i campi della vita. Quei cittadini dei Comuni italiani, che pure erano stati educati nelle loro povere e talvolta tetre scuole, che avevano gli orecchi pieni delle barbare formule della scolastica, che sapevano per diretta esperienza i tormenti dello staffile e le minacce delle pene infernali, ed erano così esatti e fedeli osservanti delle varie pratiche religiose, eran poi quei medesimi che, protetti, ma non spinti, da quella loro educazione, lasciando il «riposato e bello vivere di cittadini» entro la cerchia delle mura antiche, si lanciavano negli affari, nei commerci, nella politica, nei viaggi, e, pur portando sempre seco il bagaglio o la veste di quel sapere e di quelle costumanze, esperimentavano in sè e nei molteplici rapporti sociali il fremito e il gaudio d'una vita nuova, d'una vita operosa. Onde non potevano a meno, qualora si piegassero a riflettere sopra di sè, di sentire il peso di quel bagaglio, l'impaccio che a un certo punto ne derivava per il loro procedere, la necessità di disfarsene o almeno di trasformarlo in altro più confacente alla nuova situazione che s'era andata creando.

Ed ecco che un secondo fatto sopravvenne ad accelerare quel processo di sgretolamento del sapere tradizionale, portandovi il contributo di una forza vigorosa e direttamente efficace.

Fu la scoperta e la diffusione dei testi classici, latini e greci, cioè il rinascimento dell'antichità iniziatosi sui primordi del trecento, proseguito con moto accelerato per tutto il secolo e nel successivo. Era tutto un mondo nuovo, vibrante di passione e splendido di forme, luminoso di concetti e ricco di suggestioni, quello che veniva alla luce. Non erano più nè un sapere espresso in rozza o arida fraseologia, fissato in dottrine o in formule mnemonicamente apprese, nè un'azione comandata e incanalata entro le vie della pratica tradizionale, quelli che dai testi classici, greci e latini, balzavan fuori. Era bensì un sapere espresso im prosa lucida ed eloquente, in versi armoniosi e sonanti, costituito dal cozzo di varie dottrine fra loro contrastanti ma liberamente discusse, da motivi di pensiero molteplici suggeriti or dalla natura esteriore or da quella interiore, or dall'arte or dalla politica; era un'azione rivolta alla conquista delle virtù bensì, ma anche dei beni terreni, della ricchezza e della potenza per un lato, della bellezza e della gloria per l'altro. Al di là dei singoli classici che venivano alla luce nei loro testi originali, di Cicerone e di Livio, di Platone e di Aristotele, di Ovidio e di Terenzio, al di là, quindi, di quello che essi potevano dire ai curiosi inquieti indagatori italiani, c'era lo stesso mondo spirituale degli antichi, la loro filosofia, la loro eloquenza, la loro arte e la loro storia, c'era tutta quella

vita che s'accendeva nell'anima dei nostri studiosi e lambiva con la sua fiamma edace la veste del vecchio sapere. Onde accadeva quel fatto psicologico meraviglioso, già più volte notato come uno dei più interessanti fenomeni della storia, per cui il rinascimento obiettivo degli studii classici determinava il vero rinascimento soggettivo dello spirito alla vita libera e liberamente produttiva del proprio sapere e della proria condotta : l'Umanesimo non era soltanto rinascimento delle umane lettere, ma era anche principio di rinascimento della *humanitas* nell'uomo.

In verità a questo risultato non si giunse dagli Italiani del Quattrocento con quella chiara e piena consapevolezza, che doveva costituire il pregio e il merito della età successiva, alla quale, con maggior limitatezza di riferimento, si attribuisce il nome di Rinascimento, e specialmente di quella che fu detta la Rivoluzione filosofica. Il risorgere dell'antichità classica e il conseguente umanesimo diedero in Italia origine a un moto, direi così, naturale e istintivamente spontaneo di liberazione, a un nascimento delle forze spirituali in un processo immediato e, quasi direi, sfrenato di espansione. Talchè ne venne al Quattrocento, e si tradusse ancora meglio, cioè con maggiore accentuazione, nel secolo successivo, quella impronta di esteticità e di amoralità, che costituisce il suo fascino maggiore e, a un tempo, la sua maggiore debolezza. Ma intanto per effetto di quel rinascimento il concetto della educazione si era alterato profondamente, se non anche del tutto rivoluzionato.

Educarsi non poteva ormai più significare : assumere, in gran parte per abito di ripetizione mnemonica e operativa, un sapere bell'e costruito, tramandato da autorità incontrollabili, non soggetto ad alcuna revisione critica ; derivare dal di fuori il criterio e la legge della propria condotta, imparare a negligere, se non a disprezzare, i beni terreni ; ma voleva dire anzitutto mettersi in diretto contatto col mondo degli antichi, avviarsi a scandagliarne il pensiero, a gustarne le bellezze, a riprodurne i moti e le aspirazioni ; voleva dire, in secondo luogo, liberare il proprio spirito da ogni impaccio esteriore e da ogni vincolo o freno, e dar corso ai proprii gusti e alle proprie tendenze, già così sollecitate e avviate per le proprie strade dallo stesso studio dell'antichità classica ; voleva dire, infine, trovare in se stesso, se era possibile, nella propria esperienza e nella riflessione su di essa, cioè, insomma, nello spirito la norma guidatrice della attività.

Un tal nuovo modo di intendere e di praticare l'educazione, che ora qui si riassume ne' suoi tratti essenziali, non si impose che in mezzo a grandi lotte e contrasti drammatici che costituiscono il più acuto interesse di quel-l'età ; si andò poi variamente attuando nel quattrocento per opera di dotti e di pensatori, come anche di maestri e di principi ; e finì con svilupparsi, intensificarsi e degenerare nel secolo successivo ; ma già trovasi abbozzato in quello dei nostri grandi spiriti, che sta agli albori del Rinascimento e che lo annunzia in tutto il suo splendore : voglio dire in Francesco Petrarca.

(1) Cfr. K. SCHMIDT, *Geschichte der Pädagogik*, Cothen, 1878, II Band, pp. 125-329; K. A. SCHMIDT, *Geschichte der Erziehung*, Stuttgart, 1892, II B., cp. I e II; MAITRE L., *Les écoles episcopales et monastiques de l'occident depuis Charlemagne. jusqu'à Philippe Auguste*, Paris, 1866; PICAVET FRC. *Esquisse d'une histoire générale et comparée des philosophies médiévales*, ch. II, La civilisation médiévale; MANACORDA G., *Storia della scuola in Italia*, vol. I: Il Medio Evo, Palermo, Sandron; OZANAM A. F., *La civiltà del quinto secolo* con un *Saggio intorno alle scuole italiane dal V al XIII secolo*, Torino, 1891; NOVATI FR. e A. MONTEVERDI, *Le origini*, Milano, Vallardi fr., 1926, p. 120; L. VENTURA, *L'ideale etico-educativo nella Rinascenza carolingia*, in «Rivista pedagogica», 27 marzo 1926; E. COPPI, *Le Università italiane nel Medio Evo*, Firenze, 1880; P. HEINRICH DENIFLE, *Die Entstehung der Universitäten des Mittelalters bis 1400*. Berlin, 1885, principalm. parte IV, 4, e V, 2.

(2) DE WULF M., *Histoire de la philosophie médiévale*, Louvain, 1912, p. 115; MAITRE, *op. cit.*, parte terza; SALVIOLI G., *L'istruzione pubblica in Italia nei secoli VIII, IX e X*, in «Rivista europea», 1879, vol. XIV, pp. 527-8; D. COMPARETTI, *Virgilio nel Medio Evo*, Livorno, 1872, parte I, cp. 9° e 12°.

(3) GILSON, *La philosophie au moyen age*, Paris, 1922, vol. I, p. 135. Una interessante descrizione delle scuole abbaziali, di quello che vi si insegnava e del metodo usato è in BENNO RUTZ, *Die Chorknaben zu Neustift*, Innsburck, 1911, che si riferisce non solo all'abbazia di Novacella, ma in genere a tutte le scuole abbaziali.

(4) GRABMANN, *Die Geschichte der scholastichen Methiode*, 2 voll., Freiburg, 1909, principalm. vol. I, pp. 36-7.

SEZIONE PRIMA

L'EDUCAZIONE NELL'UMANESIMO

CAPITOLO PRIMO

Il concetto di educazione nel Petrarca.

1. — Il primo aspetto, sotto cui ci si presenta il concetto di educazione nel Petrarca (1304-1374), è quello propriamente negativo di ripudio e critica della educazione scolastica. Dopo il primo avviamento letterario avuto a Carpentras dal buon maestro Convenevole da Prato « professore e precettore di tanto merito da non trovar facilmente chi gli si agguagli », il Petrarca aveva frequentati gli studi superiori di Montpellier e di Bologna, e aveva potuto già in essi acquistare conoscenza di quel che fosse il sapere del tempo, specialmente nel campo giuridico, dove il barbaro latino, le formule pedantesche e le sottigliezze cavillose ingombravano il cammino della mente, e dovevano riuscire noiose e insopportabili per un giovine, come egli era, di vivace sentimento, di finissimo gusto estetico, di buona coltura classica formatasi principalmente nello studio di Cicerone. Onde gli venne l'antipatia, non tanto per la giurisprudenza, disciplina in sè alta e austera, quanto piuttosto per il sapere giuridico del tempo e per l'uso pratico volgare a cui esso era rivolto: « Le leggi con tanta maturità di senno e tanta lucidezza di mente dai padri nostri dettate, costoro (i legulei) o non intendono, o torcono a falsa sentenza, e della giustizia, che quelli ebbero sacra e veneranda, essi fanno tutto giorno vile mercato. Tutto in essi è vendereccio: la mano, l'ingegno, l'animo, la fama, l'onore, il tempo, la fede . . . » (1).

Quando poi dall'Università il Petrarca passò alla vita varia e mondana di Avignone e di Parigi, di Roma e di Milano, alle corti di principi e di papi, ebbe campo di conoscere ancor più da vicino e profondamente le diverse manifestazioni e applicazioni del sapere onde più comunemente gli uomini si nutrivano, mentre, d'altra parte, in lui si alimentava sempre più la coltura della schietta e viva umanità classica e si affinava per essa il suo gusto e si addestrava l'ingegno alla libera riflessione. Onde gli venivano a noia e gli destavano sdegno tutte le forme vacue e sterili della scienza medievale, la grammatica e la rettorica, la teologia e la dialettica, l'astrologia e la medicina. Dei teologi scriveva: « vedi a qual bassezza sian caduti quelli, che il più nobile nome usurpando, delle scienze divine si fecero professori. Meglio che teologi, dir si debbono dialettici, e forse forse ancora sofisti, i quali non di amare Iddio, ma di conoscerne la essenza dannosi vanto, nè di conoscerla vera-

mente si curano ; paghi se altri presti loro fede ; e mentre taciti e quieti potrebbero amarlo, si svociano e fanno schiamazzi per persuadere che lo conoscono» (2). L'amore di Dio era per lui ben superiore a tutta la scienza teologica del tempo. Nella dialettica vedeva bensì un eccellente esercizio per lo spirito dei giovani, come è utile al fanciullo il giuoco per esercitare la sua forza corporale ; ma essa non è lo scopo, bensì la via per giungere allo scopo, cioè alla conoscenza della verità ; sebbene essa vi tenda con uno sfoggio, per vero assai ridicolo, di sillogismi (3). La medicina, poi, sia come scienza, sia come arte, gli pareva un tessuto di astrattezze, di chiacchiere e di menzogne : di astrattezze, perchè i medici ragionavan sempre sulla base di presupposti e di teorie aprioristiche senza mai controllarle con l'osservazione del concreto ; di chiacchiere, perchè andavan ripetendo le solite cose generiche e vuote sul polso, sugli umori, sui giorni critici, sui rimedii, e via dicendo ; di menzogne, perchè, pur coscienti della loro ignoranza, abusavano della credulità del volgo, che s'inchinava dinanzi alle loro misteriose sentenze (4). Contro l'astrologia infine e le scienze sorelle, come l'alchimia, che pure allora avevan tanto credito presso la folla e presso i principi, il Petrarca scaglia gli strali della propria critica, rilevando le smentite frequenti e clamorose che la realtà infliggeva alle previsioni degli astrologi, mostrando tutta l'assurdità di voler predire il futuro sulla base di fatti malnoti o male osservati, tutta l'impostura dei falsi profeti e la ignorante credulità del volgo (5). Ma lo spirito di indipendenza e di libera riflessione spingeva il Petrarca a ribellarsi a quella suprema autorità scientifica, da cui tutto il sapere del tempo si faceva dipendere, voglio dire ad Aristotele. « Io mi son tale, scriveva, che come d'alcuno ammiro e lodo il bello e il buono, così non temo disapprovare e biasimare gli errori . . . Imperocchè in servigio del vero e questo e quello è permesso ; altrimenti facendo sarei nell'un dei casi più cortese, ma nell'uno e nell'altro sarei del pari bugiardo » (6). Del resto, chi è alla fine Aristotele ? « Io credo, rispondeva, che Aristotele sia stato un uomo grande, dottissimo, ma pure sempre un uomo, e che perciò poteva ignorare non poche, anzi moltissime cose ». Che se poi ad Aristotele egli preferiva Platone, ciò non accadeva già perchè volesse sostituire un culto a un altro, ma piuttosto perchè Platone più degli altri fu vicino alla verità, e meglio degli altri vide e dimostrò l'immortalità dell'anima (7).

2. — Non era, dunque, nell'accettazione e ripetizione passiva e meccanica di un sapere tradizionale, poggiante sopra un'indiscussa autorità, irto di formule astruse, greve di contraddizioni, gonfio di pretenziosità assurde, non è in tale sapere che poteva consistere il principio di una buona educazione dello spirito. Bensì doveva e poteva questa conseguirsi, agli occhi del Petrarca giunto alla piena maturità, soltanto in un raccoglimento interiore dell'anima, in una riflessione sopra di sè, in una libera e sincera rielaborazione della propria esperienza. È la vita solitaria, dirà egli in un trattato famoso (8), la condizione più propizia per un tale raccoglimento, poichè in essa meglio che altrove

l'uomo educa in sè la capacità di vedere con gli occhi dello spirito, e si mette più intimamente in comunione con tutto il creato, che è la espressione della volontà di Dio. Ma anche a prescindere da tale particolare condizione di vita, che era suggerita al Petrarca dalla sua personale costituzione psicologica e dall'attaccamento sentimentale alla sua Valchiusa, certo è che il Petrarca additava per l'educazione una via nettamente opposta a quella che allora si batteva : la via della riflessione su di sè e della produzione libera del proprio sapere, in opposizione a quella della ripetizione servile di dottrine e formule morte, che l'abitudine e la riverenza cieca facevano accogliere, ma che l'intelletto non comprendeva, e a cui il cuore non aderiva. « Esercita la mente, scrive in una delle sue lettere, accostúmati alla fatica ; sforzati e levati in alto. Non darà frutti l'autunno, se non dette fiori la primavera. Scrivi, leggi, medita, impara, studia per farti dotto, ma, quello che più importa, per farti buono e sempre migliore ». A tal uopo la teologia può bensì servire, ma purchè sia intimamente vissuta con lo spirito della vera filosofia, la quale « negli animi ha sede più che nei libri, e meglio di fatti si nutre che di parole » ; e purchè si associ con la poesia, che sa « con ingegnosi trovati tratti dalla natura o dall'ordine delle cose morali ornare di bei colori la verità, e adombrarla sotto il velo di piacevoli invenzioni ». Inoltre la storia per un lato e la natura fisica per l'altro posson fornire nutrimento alla cultura dell'animo : l'una (9) perchè ci leva in alto con l'esempio dei grandi uomini del passato, a cui l'animo vorrebbe assomigliare ; l'altra, « magnifico studio invero » (10), perchè ci rivela un ordine, che è a sua volta rivelatore di Dio. Ma più d'ogni altro ha potere educativo umano lo studio delle lettere, per cui si accrescono e si dilatano i poteri dello spirito, il quale per esse vien posto in condizione di comunicare sempre più attivamente con gli altri uomini.

Così il Petrarca additava con le opere e con il proprio esempio il metodo per la conquista dell'umanità, che è dato dagli studii filosofici scientifici letterari, e dall'esercizio libero delle potenze spirituali, onde l'uomo si caratterizza e gli uomini fra loro si allacciano. In tale vita intima fatta di pensiero e di riflessione il Petrarca vedeva attuata la dignità dell'uomo ; onde fu detto giustamente che nessuno nel Rinascimento affermò il principio della personalità in senso più reciso di Francesco Petrarca. Egli anzitutto chiedeva e voleva « un uomo ben diritto, e severo estimatore e censore di sè medesimo » (11) ; ed egli per primo riuscì « a fermare l'attenzione degli scienziati del suo tempo sopra il valore della esperienza personale e della vita interiore ; fu lui l'analista, e nello stesso tempo colui che diede espressione vitale scientifica a questo mondo interiore della autocoscienza ».

3. — Senonchè la molla di codesta vita interiore, nella quale aveva radice la riforma educativa, va ricercata in motivi di natura alquanto diversa, anzi contraria, e fra di loro soltanto accostati, nell'anima del Petrarca, o anche l'uno all'altro sovrapposti ; cioè, il motivo schiettamente mistico della

virtù religiosa, e il motivo schiettamente pagano della gloria mondana: da una parte Cristo e Agostino, dall'altra Scipione e Cicerone. Mentre al giovine il Petrarca insegnava e raccomandava la disciplina austera di tutti gli impulsi e la pratica della virtù esortandolo, per bocca di S. Agostino, ad amare la virtù e dispregiare la gloria e le cose mortali, per altra parte gli osservava che soltanto per la virtù si arriva alla gloria: «lavorate, lavorate per la virtù, diverrete immortali e famosi presso i posteri!» (12). È vero che la gloria proposta come movente della condotta morale e intellettuale, è, non la falsa gloria, cioè la breve risonanza del proprio nome, bensì la vera gloria, cioè l'immortalità presso i posteri più lontani, ed è vero che per essa il giovine vien spinto, attraverso a tenaci sforzi, a magnifiche opere; ma è anche vero che il concetto di una tale gloria non s'accorda facilmente con quello di una virtù, che consiste nel dominio, se non anche nella repressione e negazione, di tutte le tendenze naturali che portano al piacere e alla soddisfazione di sè (13). Erano due principii che derivavano dalle due fonti opposte del Cristianesimo e del Paganesimo confluenti nell'animo del Petrarca, e da lui accolte, senza approfondirne, e neppur tentarne la critica (14). Egli, oserei dire, era troppo sentimentale e troppo poeta, per superare con uno sforzo logico l'intimo dissidio dell'animo, da cui, per altro, venivano a lui motivi di arte; onde, come la vita del Petrarca è in realtà una oscillazione continua fra le tendenze alla vita solitaria e quelle alla vita mondana, fra le aspirazioni dell'intelletto e quelle del cuore, senza presentare mai quella dirittura e robustezza di linea che era stata propria del vicin suo grande, di Dante, così la sua dottrina etico-pedagogica e il richiamo, pure energicamente da lui compiuto, alla educazione interiore viva e sincera non acquistano mai precisione e chiarezza di struttura, nè ebbero mai, appunto per questo, una vera e larga efficacia (15). Ma è gran merito suo avere per primo, reagendo contro l'educazione e la scuola del suo tempo, ambedue fondate sull'autorità esteriore, rivestite di formule vuote, fossilizzate nella ripetizione meccanica, imbarbarite nel linguaggio e negli atti, affermata l'esigenza di una coltura viva, fondata sulla libera riflessione, appoggiata alla conoscenza diretta di grandi spiriti, atta a generare, per la stessa sua impronta umana universale, e, diciamo anche cristiana, una fratellevole comunanza sociale.

---

(1) *Lett. Fam.*, XX, 4. Trad. FRACASSETTI, Firenze, 1866.
(2) *Lett. Fam.*, XVI, 14.
(3) Cfr. FR. FIORENTINO, *La filosofia di F. P.*, Napoli, 1875; VOIGT, *Il Risorgimento dell'antichità classica*, Firenze, 1888, vol. I, p. 81.
(4) *Lett. Sen.*, XII, 1 e 2.
(5) *Lett. Sen.*, I, 7, III, 1. Cfr. GEIGER L., *Rinascimento e Umanesimo in Italia e in Germania* (trad. it. di D. Valbusa), Milano, Vallardi, 1891, pp. 47-50.
(6) *Lett. varie*, 33.

(7) *De sui ipsius et multorum ignorantia*. Trad. di L. M. CAPELLI nel vol. ed. da A. SOLERTI (Firenze, Sansoni), pp. 287 e 318. Il Petrarca non potè leggere nè Aristotele nè Platone nel testo originale. Di Aristotele conosceva principalmente, attraverso le traduzioni medievali, l'Etica. La conoscenza di Platone la attingeva essenzialmente da Cicerone e da Agostino ; chè nella lettura del greco (*De s. ips. et mult. ignor.*, trad. cit., p. 322), iniziata sotto la guida del maestro calabrese Barlaam, non aveva potuto addentrarsi. Conosceva però il Timeo, e forse il Fedro (in traduzioni latine, l'una di Calcidio, l'altra del Salutati). Cfr. G. GENTILE, *Storia dei generi letterarii italiani. La Filosofia*. Milano, Fr. Vallardi, cap. I ; VOIGT, *op. cit.*, p. 84 ; DE NOLHAC, *Petrarque et l'humanisme*, Paris, 1907, vol. I, Introduz., vol. II, cp. 8° ; CARLINI, *Il Pensiero filosofico-religioso di Fr. P.*, Iesi, 1904, cp. II.

(8) *De vita solitaria*, incominciato a Valchiusa nel 1346 (il Petrarca aveva 42 anni), terminato dieci anni dopo, e solo dopo altri dieci anni, nel 1366, inviato a Filippo di Cabassoles cui era dedicato (SCHERILLO, *Le origini della letteratura italiana*, Milano, 1919, p. 390). Cfr. G. VOLPI, *Il Trecento*, in « Storia letteraria d'Italia », Milano, Fr. Vallardi ; G. GENTILE, *La filosofia*, in « Storia dei generi letterarii italiani », fasc. 41.

(9) Cfr. *De viris illustribus*, ediz. ital. di L. RAZZOLINI, Bologna, 1874.

(10) *Lett. Fam.*, XII, 3 ; *Lett. Sen.*, XII, 2 ; *Lett. Fam.*, X, 5.

(11) VALERIA BENETTI-BRUNELLI, *Le origini italiane della scuola umanistica*, Milano, 1919, p. 46. Cfr. pagine 85, 19 e sgg., 269. Libro questo, pur con tutte le sue ridondanze e amplificazioni, di fondamentale importanza.

(12) *Secretum*, trad. di Fr. Orlandini, Firenze, Sansoni, 1904, p. 168 e sgg. ; cfr. BENETTI BRUNELLI, *op. cit.*, pp. 206, 249 sgg.

(13) Cfr. VOIGT, op. cit., vol. I, p. 124 sgg. ; FIORENTINO, op. cit. : « con questa sete d'immortalità si può volere essere mistico, ma non vi si riuscirà ».

(14) Cfr. *Secretum*, (v. anche trad. ital. di L. ASIOLI, Milano, Hoepli). Il CARLINI invece (*op. cit.*, 39) con una espressione, che mi sembra eccessiva, dice: « Ed ecco misticismo e razionalismo, fede e paganesimo fondersi nel pensiero religioso di Fr. P. ».

(15) Cfr. FIORENTINO, op. cit. : « Il deserto del cuore lo spaventa non meno del deserto dell'intelletto ».

CAPITOLO SECONDO

I TEORICI DELL'EDUCAZIONE CRISTIANO-UMANISTICA.

1. — Il contrasto fra i due motivi petrarcheschi si riproduce, o, meglio, si continua nella seconda metà del secolo XIV ed in parte del successivo, come contrasto fra due correnti spirituali nel modo di intendere l'educazione. Da una parte gli Umanisti educati dal Petrarca, o suoi continuatori, che vorrebbero una educazione tutta informata ai principii della cultura classica, alla lettura degli antichi scrittori, all'amore della poesia, allo studio dell'arte e del pensiero di Platone Cicerone Virgilio, al culto dell'ideale pagano della potenza e della gloria ; dall'altra i nuovi mistici, che si allontanavano bensì dalla Scolastica e dalla barbara cultura medievale, che aspiravano bensì a un rinnovamento interiore del costume e della vita, ma che volevano un'educazione puramente e rigorosamente informata ai principii del Cristianesimo, e ripudiavano quindi la cultura classica, e in genere la scienza e l'ideale pagano.

Da una parte il Boccaccio (1313-1375), a cui fu studio, com'egli scrive, l'*alma poesis*, Luigi Marsigli (1342-1394), Coluccio Salutati (1330-1405) tutti, almeno in ispirito, discepoli del Petrarca, e cresciuti nel medesimo ambiente fiorentino; dall'altra Santa Caterina Benincasa (1347-1380), il beato Giovanni Dominici (1356-1419) e San Bernardino da Siena (1380-1444), tutti contemporanei di quelli o di poco posteriori, e tutti usciti del pari dalla Toscana, che allora era la regione più eletta, più viva e più civile d'Italia.

Luigi Marsigli frate agostiniano, raccoglieva nel suo convento di S. Spirito in dotte e vive conversazioni intorno ad argomenti di letteratura classica e di teologia i migliori ingegni fiorentini, che lo veneravano come «un oracolo divino» (2) ; e Coluccio Salutati, segretario della repubblica fiorentina, grande ammiratore del Marsigli come del Petrarca, nelle conversazioni che si tenevano alla villa del Paradiso di Antonio degli Alberti e nelle sue numerose e lunghe lettere era maestro ardente di *humanitas*, circondato di grande ammirazione dai discepoli (3), lettore appassionato degli antichi, strenuo difensore di essi contro le accuse e le diffidenze dei mistici. Per lui, come egli diceva in una ampia lettera a Lodovico degli Alidosi, signore d'Imola, la sapienza e l'eloquenza sono propriamente le doti dell'uomo, in forza delle quali egli si distingue dagli altri animali ed emerge, non pur su di essi, ma anche sopra i suoi simili (4) ; sapienza ed eloquenza che sono fra di loro strettamente legate, che insieme crescono, e del pari poggiano, non pure sulle felici disposizioni naturali, ma anche sullo studio continuo. La sapienza è, certo, superiore all'eloquenza, ma all'eloquenza bisogna dare opera *singularem praecipuam et continuam*. Nessuno

però presuma di possedere una *perfetta* sapienza, la quale è « *divinarum humanarumque scientia* » ; chè anzi talvolta neppure si ha modo di provare e difendere quelle verità, delle quali siamo sicuri ; ma è possibile per mezzo di uno studio pertinace, che non si perda nelle garrule dispute « *quibus haec nostra modernitas insudat et vacat* », acquistare un tale corpo di dottrina che giovi « *ad discendum beneque vivendum* » La cultura della mente è per il Salutati il vero, e, si può dire, l'unico titolo della eccellenza e della dignità dell'uomo ; le doti fisiche, quali sono quelle della ginnastica o della caccia o dell'arte militare, per quanto brillanti e lodevoli, perdono ogni stima ai suoi occhi di fronte ai valori dello spirito : il mio Lodovico, egli dice, si diletti e si eserciti più della vita spirituale che della corporea. La mente sola è eterna, e perfezionandosi con lo studio e l'industria ci fa conseguire verità immortali e immutabili, cioè verità che, come non hanno principio nel tempo, così non possono perire. La verità tuttavia, e la mente che la consegue, se per ampiezza di dominio sono superiori a ogni altra attività dello spirito, per dignità invece e per merito sono subordinate alla carità e al volere che la informa di sè. Ben si può ripetere la famosa frase di S. Paolo : se io possedessi tutte le scienze, ma non la carità, non sarei nulla ; la carità più della scienza ci mette in rapporto con Dio : *cum in via Deus omnino cognosci non possit, qui summa veritas est, diligi tamen potest* (5).

Vi è, dunque, nel Salutati, come fu bene avvertito dal Saitta (6), qualcosa che lo avvicina ai mistici : la svalutazione della vita corporea di fronte alla spirituale, l'affermazione della inconoscibilità divina, e soprattutto la tesi dell'amore come via di certo e immediato conseguimento di Dio.

Tuttavia l'accesa celebrazione che egli fa della mente, della verità e dello studio, e anzi della poesia, entro cui la verità si asconde e da cui può disvelarsi, e soprattutto l'ammirazione della sapienza e dell'arte antica, che egli non vuole dissociare dalla cristiana, ma che gli sta sommamente a cuore (7), fanno del Salutati un educatore forse più vicino alla grande corrente umanistica che a quella, anch'essa forte, dei mistici.

2. — Costoro, infatti, nella stessa Firenze, a Siena e altrove levavano alta la voce nelle polemiche epistolari, nelle conversazioni e nelle prediche contro lo studio e il culto dei classici, che deviava dalla pura fonte cristiana, e contro il tenore di vita e i principii direttivi di essa, che la rinascente classicità metteva in onore. Il richiamo dei mistici a una vita familiare e civile lontana dalle seduzioni della cultura pagana, e tutta rivolta a realizzare nel costume pubblico e privato, nella casa, nella educazione dei figli, nelle relazioni sociali il principio cristiano, il quale, senz'essere denegatore assoluto del mondo della carne e degli interessi terreni, fosse una purificazione e celebrazione di essi in una luce di spiritualità, ricorre frequentemente fra la fine del trecento e i primi decenni del quattrocento. Erano proprio due concezioni diverse della vita e dell'educazione che talvolta si opponevano nettamente, tal altra invece

giungevano a un compromesso, se non veramente a una conciliazione dialettica.

SANTA CATERINA da Siena (1347-1380), suora domenicana di alto intelletto e di ardente fede, coinvolta negli avvenimenti ecclesiastici e politici del suo tempo, principalmente nella restituzione della sede pontificia da Avignone a Roma avvenuta poi nel 1377, mossa dallo spettacolo incessante delle guerre e delle passioni violente e cupide a implorare da pontefici, da prelati e da principi la pratica delle virtù evangeliche di « Cristo dolce Jesù », svalutava nelle sue famose lettere e nel suo *Dialogo della Divina Provvidenza* lo « studio umano », per celebrare in sua vece, lo « studio d'orazione » ; e condannava apertamente la scienza, quando essa sia « nel superbo, disonesto e scellerato nella vita sua », e con essa condannava « l'amore proprio », da cui nasce appunto il principale vizio della superbia ; ed esaltava, con accenti di un'eloquenza ingenua calda e soave, la Verità divina « Verbo incarnato », e la perfetta unione dell'anima con essa, ottenuta con l'uccisione della propria volontà, « però che il principale affecto debba essere d'uccidere la volontà, che non cerchi nè voglia altro che seguire la dolce Verità, Cristo crocefisso » (8).

Alla qual voce della ispirata Caterina faceva eco poco dopo, nel medesimo ordine dei Domenicani, quella del beato GIOVANNI DOMINICI (1356-1419), coinvolto egli pure nei grandi avvenimenti politico-religiosi del tempo, cardinale legato del pontefice Gregorio XII al concilio di Costanza, e poi in Boemia per reprimervi l'eresia degli Ussiti ; predicatore celebrato per le città d'Italia, a Lucca Pisa Cortona Fabriano Firenze Venezia. Anch'egli, mentre deplorava i mali costumi del tempo e censurava negli studii l'amore e il culto soverchio dell'antichità classica, perchè *philosophorum studium ad veram beatitudinem non perducit, sed plerumque impedit*, dimostrava poi, con efficace e persuasiva eloquenza, tutte le potenze della fede e dell'amore mistico in quella singolare opera *Dell'amore di carità*, che amplifica il pensiero di S. Paolo. Della fede, egli diceva « noi abbiamo più certezza che della scienza », e la carità sola, anzi « l'amore di carità », può e deve stare alla base della scienza della condotta umana, perocchè in Dio soltanto, il quale « è cagione *di* tutte le altre cagioni e *in* tutte le altre cagioni, termina l'intelligenza nostra, partorendo in se stessa amore ». Per il Dominici « tanto si sa, quanto è la carità, e non più », nè vi è scienza senza carità; e la filosofia, al pari di ogni altra scienza naturale, « non è propriamente scienza, ma è opinione ». « Quegli adunque che hanno scienza rivoltato, e solo le cagioni naturali considerato, sono rimasti aridi nella divina carità, e Dio non hanno amato ; hanno conosciuto in parte e non in tutto; e il principale, cioè Dio, hanno ignorato ; però, non avendo ricevuto solo quel che rimane, carità, mancherà tutto lo studio loro ». La carità è, dunque, l'essenza della vita spirituale : l'anima altro non è « che una unita carità e una cara unità », e in tal senso essa coincide con Iddio : « è esso Dio, riscaldante la illuminata mente senza mezzo d'alcuna creatura, il qual caldo

muta la mente riscaldata e sè non muta » (9). Da tutto questo si comprende come il Dominici dovesse condannare, non pure la scienza senza carità, ma anche il gaudio senza carità, l'amore senza carità, la fortezza senza carità, la giustizia senza carità : che era poi, in fondo, la condanna del secolo e della sua educazione.

E in quell'altro libretto suo, scritto fra il 1400 e il 1405, tutto spirante semplicità e grazia, tutto soffuso di candida fede e di ardente carità, che è la *Regola del governo di cura familiare* (10), il Dominici, rivolgendosi a Madonna Bartolomea degli Alberti, moglie di Antonio Alberti proprietario della villa del Paradiso, le traccia dinnanzi un ideale di vita cristiana, che abbraccia la cura dell'anima e quella del corpo, il quale deve essere « sempre apparecchiato per Dio a tutte lode sue », il governo dei beni temporali, che sono dati « in deposito da Quel di cui sono tutte ricchezze e glorie », e infine la cura dei figli. Per i quali delinea tutto un piano di educazione forte e pura, essenzialmente domestica e materna. Non alla comune scuola, sia pure tenuta da religiosi o chierici, devono i figli essere avviati : « anticamente con questi crescevano i buoni figliuoli, e facevansi buoni uomini ; ora ogni cosa è terra e fa fieno da cavagli e fuoco, e altro ». « Se il mandi, soggiunge, alla comune scuola, dove si raduna moltitudine di sfrenati, tristi, labili al male, ed al bene contrario difficili, temo non perda infra un anno le fatiche di sette ». La madre deve essere l'educatrice, e sapere castigare il proprio figlio « quando esso offenda Dio, in qualunque età si sia » ; e d'altra parte, quando occorra, « sia abile di premiarlo, acciò (egli) s'accenda », perchè ogni fatica desidera essere premiata, e il fanciullo « ama doni e remunerazioni ».

Quanto poi all'istruzione, il Dominici, lamentando che ai suoi tempi (11) i figliuoli crescessero « fuor della fede », e che non più si addottrinassero sul salterio, sulle favole d'Esopo, sulla dottrina di Boezio, protesta contro la lettura d'Ovidio, di Virgilio, e degli altri classici « più insegnanti d'amare secondo carne che mostratori di buoni costumi » ; cosicchè le tenere menti con tali letture si riempiono, egli dice, « del sacrificio fatto agli falsi iddii, udendo di loro falsi miracoli e vane trasmutazioni, prima diventando pagani che cristiani, donde procede la vera fede essere dispregiata, Dio non riverito, sconosciuto il vero, fondato il peccato ». La buona educazione domestica e materna deve tutta quanta abbracciare la vita dei figli. Deve anzi tutto riguardare il vestito, che, senz'essere vile o negletto, deve però essere modesto : « i vestimenti non tolgano la mente dei fanciulli da Dio vero » ; deve considerare le compagnie, perchè tutti quelli che usano « assiduo con tristi diventano tristi »; deve vigilare i giuochi e i sollazzi puerili che, pur consentiti, non devono essere scompagnati dal pensiero di Dio : « prudentemente t'ingegna, il Dominici raccomanda, di far correre, saltare, giocare e trastullare il fanciullo, sì che da Dio non si parta, ma si congiunga » (12) ; deve, infine, la buona educazione riguardare il linguaggio, che deve procedere dalla « divina laude e riverenza », in modo che il fanciullo « vegga e senta così fare a

quegli della casa, dove mai non si giuri, non si bestemmi, non si dica villania, non si gridi, non si parli di mondo ». Ma la riverenza verso Dio reca seco quella verso i genitori, sulla quale molto il Dominici insiste : non evitate, se occorra, le battiture, le quali, dice, « fanno loro (ai fanciulli) il buon pro », e non mostrate di curare troppo i beni mondani c la ricchezza : « fate ricchi di virtù i vostri figliuoli, esclama il Dominici, e non gli avvelenate col lusinghevole veleno della pecunia, di tutti i suoi amatori traditrice » ; perocchè, soggiunge con accento accorato, « questo maledetto vizio ha rovinato tutte le religioni, e son diventate spelonche di ladroni ». E riferendosi infine all'educazione che oggi diremmo civile, il Dominici, che, per quanto religiosamente temprato, non è un asceta, nota giustamente : « e perchè i tuoi figliuoli, e massimamente maschi, son membri della repubblica, convengonsi allevare ad utilità di quella, la quale, come sai, ha bisogno di molte cose, come sono rettori, difenditori e operatori ». « Per lo primo, continua, si vogliono crescere giusti, colla diritta bilancia in mano, separati da ogni parte, setta e divisione; perchè setteggiante non regge la repubblica, ma straccia divide e guasta ; però a buonora si vuol guardare da questi particolari affetti, e molto bene gastigarlo se mai parrebbe inclinato più a questa parte che a quella ; tanto che usi a dire non essere guelfo nè ghibellino, ma giusto fiorentino ». Per la difesa della repubblica il Dominici fa più assegnamento sopra un'educazione etico-religiosa (« allevarsi si debbono innamorati di giustizia, zelanti della repubblica, servi di Dio, continui oratori »), che sopra la militare o la giuridica; e, per quel che riguarda la vita pratico-economica, egli raccomanda anzitutto che siano « esaminate le inclinazioni dei fanciulli, e quelle seguitando, si viene a qualche profitto ; dove facendo il contrario, ne seguita presso che frutto inutile ; però che la natura aiuta l'arte, e arte presa contro natura non s'impara bene ».

Qui, dunque, abbiamo, nella maniera più chiara, e, direi anche, più organica, tutto delineato un alto concetto e un severo programma di educazione, quale poteva sorridere a un'anima schiettamente e consapevolmente cristiana sul finire del trecento, non incurante della vita terrena, delle sue passioni, de' suoi interessi, delle sue esigenze, ma ad un tempo sollecita di difenderla nella sua purezza e forza contro le seduzioni e i pericoli del rinascente classicismo, epperò dell'ideale pagano, che si andava imponendo con tutto il suo fascino agli spiriti.

Invece una disposizione d'animo già più favorevole all'Umanesimo è quella che appare nella *Cronaca* di GIOVANNI MORELLI (n. 1371), il quale, sebbene evidentemente sotto l'influenza del Dominici, traccia al figlio un programma d'educazione in cui ha sua parte lo studio di taluni classici, come Virgilio, Cicerone, Seneca accanto a quello della Bibbia, ma sempre in vista della formazione cristiana e religiosa dell'anima (13).

Più ricco ancora di cultura umanistica e p;ù propenso a farla accogliere era invece un altro nobile spirito di poco posteriore al Dominici, FRA BERNAR-

DINO DEGLI ALBIZZESCHI da Siena (1380-1444), amico personale di grandi umanisti come Francesco Barbaro, il Sacco e il Traversari, scolaro del Guarino a Verona, predicatore per gli studenti a Padova, Siena, Firenze. Egli avrebbe bensì voluto diffondere lo studio degli scrittori pagani, purchè fosse preceduto e accompagnato da quello della Santa scrittura e dei Padri ; apprezzava bensì e amava la scienza ordinata o acquisita, e vedeva nel culto di essa « tanto diletto che passa ogni altro », ma voleva che essa rimanesse aderente al suo principio, chè allora « *tanto plus bonitatis et fidei est in illo, qui scientiam ipsam cupit acquirere* » (14) ; ammirava bensì, oltre che Dante, il Petrarca e il Salutati, ma distoglieva dai libri di Ovidio e in genere dei poeti, « che sotto quella choverta del male v'è il veleno » ; voleva bensì con gli studii e la virtù un rinnovamento educativo e civile, ma esso non gli appariva possibile, se il cittadino non rimaneva nell'ordine spirituale e nel timore di Dio e non cercava di adeguarsi al regno di Cristo (15). Se, dunque, erano in lui vive e vibranti le influenze della cultura umanistica, egli rimaneva ancora fondamentalmente un mistico, o almeno un sincero e fervido credente. Nè quindi parmi si possa accettare l'ingegnosa, ma audace interpretazione recente in senso immanentistico del pensiero di lui. Quella « distanza incolmabile tra il finito e l'infinito », che per i mistici è essenziale, e su cui l'amore getta il suo ponte pur senza superarla, non parmi sia scomparsa nel geniale e alto predicatore senese, come pur vorrebbe il Saitta. Più vicino al vero mi sembra la Sticco quando scrive, « gli umanisti avevano per stimolo l'amore, per mezzo lo studio e la virtù, per modello gli eroi classici, per fine la gloria ; S. Bernardino invece aveva per stimolo l'amore e l'onore, per mezzo lo studio e la virtù, per modello Gesù Cristo e i Santi, per fine Dio » (16).

Ma nè le coraggiose ascetiche rampogne e le invocazioni appassionate e gli appelli eloquenti di Santa Caterina e del beato Dominici, nè quelli del pari ricchi di fede e di energia, e balenanti di genialità di Fra Bernardino, nè la condanna più tardi lanciata dal vescovo di Firenze S. Antonino (1389-1459) contro gli studi *humanitatis* (17), potevan valere a frenare o rallentare il fatale corso del secolo, contro cui Girolamo Savonarola, pur non alieno dagli studii pagani, doveva scagliare il suo anatema e compiere, proprio nella città più squisitamente umanistica, il gesto supremo della reazione generosa (18).

3. — Per un lato la più precisa e larga conoscenza del pensiero e del mondo antico nelle sue opere originali scoperte nei monasteri d'Italia e dell'estero, lette e studiate fra l'interesse generale ; la venuta in Italia dei dotti greci (Emanuele Crisolora, Giovanni Argiropulo, Giorgio da Trebisonda, Giorgio Gemisto Pletone, il Cardinale Bessarione, Costantino Lascaris) da Bisanzio, accolti dovunque con calde attestazioni d'onore ; i viaggi di alcuni dotti italiani (il veronese Guarino, Giovanni Aurispa, G. Traversari, Francesco Filelfo) all'estero, e il loro ritorno con il tesoro di nuovi codici scoperti accrescevano e diffondevano sempre più largamente quel culto per l'ideale classico

di bellezza e di potenza, che il Petrarca aveva suscitato così largamente intorno.

Per un altro lato il rigoglioso fiorire delle Signorie grandi e piccole con i loro principi forti e geniali, bellicosi e gaudenti, e con i loro cittadini industri e doviziosi, appassionati del piacere ed entusiasti della bellezza, dovevano concentrare l'attenzione dell'educatore nello studio della realtà viva e concreta e del modo di fare ad essa corrispondere un tipo nuovo di educazione. Quel contrasto che nel concetto di una coltura umana si era notato nel Petrarca fra il motivo mistico e il motivo classico, e che si era protratto nella coscienza pubblica per tutto il Trecento, si attenua nell'impeto turbinoso del pieno Quattrocento fin quasi a scomparire, lasciando il posto a un concetto nuovo, in cui il motivo mistico si coordina in pochi, e in molti altri, invece, si subordina, o anche si annulla di fronte al classico ; e questo a sua volta si corrobora in una più salda costituzione (19).

Quell'impulso fondamentale, di cui il Petrarca era stato così alto interprete, a una interiorizzazione religiosa della vita, si va affievolendo, se non spegnendo, per la forza di impulsi d'altra natura, essenzialmente estetici o pratici. In mezzo a quei letterati e umanisti, per i quali la vita di Atene e di Roma aveva tanto fascino, e in quelle nostre Signorie, dove le cure della terra, delle sue gioie, dei suoi dominii erano così assorbenti, il pensiero di un infrenamento degli impulsi naturali, per quanto accolto, non poteva spingersi fino alla compressione o negazione ascetica di essi ; il pensiero di un esercizio dei poteri spirituali non poteva non coordinarsi a quello di una loro diretta applicazione ai bisogni della vita ; e lo stesso pensiero della gloria, che ha nel Petrarca una così nobile coloritura ideale, non poteva non contrarsi entro i limiti della realtà. Vien quindi emergendo su dalla coscienza di codesti umanisti, che sono i veri duci spirituali della società del loro tempo, o almeno dei migliori fra essi, il concetto di una educazione, nel quale entrano come essenziali questi elementi : 1º *l'elemento tradizionale cristiano* (fede, conoscenze dogmatiche, pratiche del culto), 2º *l'elemento nuovo pagano-classico* (conoscenza di antichi scrittori, studio del loro pensiero e della forma letteraria) ; 3º *l'elemento fisico-ginnastico* (cura del corpo, giuochi, esercizi fisici) ; 4º *l'elemento tecnico-artistico* (abilità pratiche, gusto e culto dell'arte) ; 5º il *senso dell'armonia* cioè della misura e della proporzione equilibrata e unitaria fra tutti questi elementi nella produzione di un uomo sano forte bello gaudioso. Questo ultimo è il vero profondo principio unificatore dei termini opposti, della fede cristiana e dell'entusiasmo per la classicità, della cultura spirituale e della fisica, degli studii e della pratica.

Tale concetto dell'educazione si atteggiava poi diversamente a seconda degli uffici, a cui la nuova vita civile chiamava l'italiano.

E gli uffici a cui l'uomo poteva allora considerarsi chiamato eran riducibili a due, che costituiscono come gli estremi poli, fra i quali tutta la vita della società si svolgeva : l'ufficio del principe atto a conquistare e reggere lo stato

e quello del cittadino atto a conquistare e amministrare le ricchezze domestiche: uomini ambedue nel più ricco senso della parola, liberi di sè e capaci di sprigionare da sè energie meravigliose, ma attuanti in posti e funzioni diverse la loro attività. Onde lo studioso umanista, il maestro educatore che volesse prospettare in una forma ideale il tipo di educazione non poteva a meno di rivolgersi all'uno o all'altro dei due poli, al principe o al cittadino.

4. — L'educazione del principe, cioè del giovine signore destinato a reggere la sua città e in condizione di essere, meglio d'ogni altro, circondato di cure educative e avviato verso la piena realizzazione del tipo ideale, e anche l'educazione della nobile donna compagna di principi e atta, essa pure, a reggere il governo della città, costituirono nel Quattrocento l'oggetto dello studio e dell'opera pedagogica di molti umanisti. I quali, d'altra parte, vivendo alle corti dei principi stessi, dove trovavan di solito lauti stipendi e ampie lodi e onori, avevan modo di avvertire i vizi della comune educazione e di riflettere, con la scorta degli antichi scrittori, di Plutarco e di Quintiliano principalmente (20), sulle maniere e sulle vie di una formazione umana degli spiriti.

A una principessa, *illustri dominae Isabellae Malatestae* (1383-1450), figlia del conte Federico di Montefeltro e moglie di Galeazzo Malatesti Signore di Pesaro (21), dedicava LEONARDO BRUNI di Arezzo (1369-1444) un suo trattatello *de studiis et litteris* (22), in cui l'umanista insigne, traduttore di Plutarco e di Basilio, di Platone e di Aristotele, si proponeva, più che di avviare agli studii la nobile dama, fornita, com'egli dice, di singolare ingegno, di illustrarle quella erudizione o meglio quella coltura larga e umana, che in sè comprende lo studio delle lettere (*literarum peritia*) e quello delle scienze (*rerum scientia*), poichè le prime senza le seconde sono sterili e vuote, e queste senza quelle sono squallide e oscure, e non consentono di edificare nulla di alto e di magnifico (23).

Lo studio delle lettere il Bruni suggeriva saggiamente che si facesse sopra gli ottimi autori, preferendo, fra i Cristiani, Lattanzio, il più eloquente senza dubbio, la cui facondia può bene educare e alimentare l'ingegno, e, fra i pagani, Cicerone e Virgilio, *decus ac delitiae literarum nostrarum*, quindi Livio e Sallustio. Negli uni e negli altri egli illustrava alla sua dotta alunna i pregi letterarii, rilevando tanto nella prosa che nella poesia quella musicalità della forma che riempie l'orecchio di una piacevole armonia. Lo studio delle scienze pur voleva che fosse condotto con grande larghezza: nessuna dusciplina si può disprezzare, a nessuna rimanere estraneo, ma tutte perseguire con intenso desiderio di apprendere e di conoscere, pur graduandole secondo valore e importanza: la geometria, l'aritmetica, l'astrologia, la rettorica dovranno essere studiate nei loro elementi; ma molto più a fondo le altre che riguardano la religione e la morale: per la religione una donna cristiana dovrà attingere agli autori sacri antichi, come Agostino; per la morale, ai filosofi (24). Ma in

tale coltura un posto importante ha per il Bruni la storia, sebbene di essa egli veda principalmente la funzione moralistica e rettorica: la conoscenza storica, infatti, egli dice, dirige la prudenza e la pratica nostra, e i risultati delle imprese altrui servono a guidarci nelle nostre; inoltre soltanto la storia può fornirci quella copia di esempi, onde si possono illustrare i nostri discorsi (25).

Ma prescindendo da questa coloritura letteraria e rettorica, che non poteva essere dimessa da un umanista di quel tempo e di quel gusto, è certo che nel Bruni appare in modo luminoso un concetto vivo e alto, e, oserei dire, pieno della coltura spirituale, considerata come termine dell'opera educativa, da conseguirsi, anzi identificarsi, con lo stesso studio ardente e insaziato delle opere, nelle quali la esperienza umana è raccolta ed espressa. C'è, però, sempre, mi pare, in questo concetto del Bruni quella impronta fondamentale di estetismo, cioè di una finalità degli studii prevalentemente estetica che era propria della prima gaudiosa esaltazione degli spiriti lanciati di balzo dalle nebbie della dottrina medievale agli orizzonti aperti della classicità e al libero dispiegamento delle proprie energie.

La medesima impronta, più o meno accentuata, si trova in altri grandi umanisti, che si occuparono incidentalmente del problema dell'educazione del principe, quali il Filelfo e il Piccolomini.

FRANCESCO FILELFO (1398-1481), uno fra i più dotti umanisti, che sapeva scrivere lettere e poesie non pure in latino, ma anche in greco, scopritore fortunato di codici antichi, ambito dalle Università, ricercato dai principi, chiudeva, può dirsi, la sua avventurosa esistenza, ricca di polemiche velenose e di adulazioni sfacciate, con un trattato di filosofia morale (26), e con diverse lettere d'argomento pedagogico dirette l'una (1475) a Mattia Triviano precettore del principe G. Galeazzo Sforza, la seconda (1477) alla duchessa Bona Maria, reggente di Milano in nome del figlio G. Galeazzo, la terza (1478) al duca di Savoia Filiberto I. (27). L'opera di morale è quella di un dotto, che sulla scorta dei grandi filosofi dell'antichità, ma senza attenersi a nessuno in particolare, e anzi, come egli dice, vagando « *per omnia eorum praecepta* », e ora aggiungendo ora togliendo o mitigando o mutando le sentenze altrui, si costituisce in qualche modo una propria teoria. Della quale l'idea centrale è che nella felicità sta il sommo bene, che la virtù ad essa conduce, e che la virtù si acquista essenzialmente col sapere: se noi, egli dice, operiamo in seguito a scelta, e scegliere non si può senza ragionare, nè ragionare senza dottrina, chi negherà che essenzialmente col sapere si diventa virtuosi? Socrate, soggiunge altrove, aveva più ragione di Aristotele quando sosteneva che le virtù sono forme di sapere. L'essenza dell'uomo è, per lui, tutta quanta nella potenza dell'intelletto; e, come dice nelle lettera al Triviano, chi non sa sostenere la fatica dell'apprendere aborre dalla natura umana, a cui spetta il sapere.

Da tal concetto della virtù come sapienza deriva che egli, seguendo in

ciò più da vicino Aristotele, considerasse come norma di essa la saggia o giusta misura, la moderazione : non è difficile a provare, egli afferma, che la virtù è una specie di medietà fra estremi. La temperanza per esempio, è quella medietà o mediocrità che, essendo posta fra la lussuria e l'insensibilità modera i piaceri e le concupiscenze (V. 83).

Analogo a quello della virtù è il concetto dell'educazione, come di un processo che mira alla formazione di un uomo equilibrato e intiero nello sviluppo e nell'esercizio delle sue potenze spirituali e delle fisiche, delle teoretiche e delle pratiche. Infatti, dice il Filelfo nella lettera al Triviano, non basta educare il principe nelle lettere latine e greche, (per le quali dà un ampio programma cristiano-classico in una lettera al cardinale Franc. Gonzaga del 1465), ma molto più, dice nella lettera al Duca di Savoia, nella giustizia e nella pietà, nella fortezza e nella temperanza, e poi anche nella eloquenza, che adorna ogni virtù, e nella ricerca di quell'eleganza di costumi, onde il principe può dare moderazione e lustro al proprio governo. A raggiungere un tal fine conviene studiare il temperamento dell'educando e le sue condizioni di vita, mettendolo anche in rapporto con i suoi coetanei, coi quali possa gareggiare, poichè la competizione e l'emulazione non solo dilettano, ma anche giovano. Sempre però si dovrà trattare l'alunno con moderazione e rispetto, in modo che esso più riverisca che tema il suo maestro, più sia indótto ad amarlo che ad odiarlo. E pur quando esso si mostri riottoso e resistente, io non vorrei, dice il Filelfo con acuta e saggia penetrazione, che il maestro si mostrasse minaccioso all'aspetto, ma piuttosto triste, affinchè il fanciullo s'avveda « che tu, maestro, ti affliggi per lui, non per te ». Gioverà anche nell'apprendimento del leggere servirsi dell'artificio già noto ai Latini, di incidere le lettere su tavolette d'avorio, e di illustrarle con figure colorate, secondando l'istinto infantile del giuoco, e di intrecciare allo studio « qualche breve favoletta e storiella, per cui l'animo dell'alunno già un po' fastidito si sollevi ». Grande cura infine dell'igiene e della vita fisica, avvicendamento dello studio e dei giuochi (palla, scacchi, esercizi militari di equitazione e di scherma), e un po' di cultura musicale e di danza costituiscono tanti elementi necessari di questo piano educativo. Della musica, in particolare, il Filelfo rileva nel suo trattato di morale la proprietà ed efficacia educativa con osservazioni che sembrano richiamare il pensiero di Pitagora, e che sono improntate di una certa originalità. La musica, infatti, egli dice, è massimamente acconcia ad eccitare e calmare gli affetti, ed è in alto grado educativa per questa ragione che lo stato nostro fisico e spirituale risulta press'a poco di quelle medesime proporzioni, secondo le quali si costituiscono le modulazioni armoniche. Infatti nei bambini si vede che, come si dilettano nella dolcezza della cantilena, così si turbano tosto, se odono qualche suono aspro e discordante ; onde è chiaro, conclude, che il nostro organismo fisico e spirituale si ritempra con la musica.

Concetti molto affini, ispirati cioè, ai medesimi ideali di vita armoniosa e dominata da una classica misura, esponeva quasi nei medesimi anni un

grande scolaro del Filelfo, ENEA SILVIO PICCOLOMINI (1405-1464), dapprima segretario di cardinali, poi legato pontificio presso principi (Giacomo II di Scozia) e imperatori (Federico III) e papi (Eugenio IV), elevato infine, egli stesso (1458) al soglio pontificio col nome di Pio II, e ardimentoso iniziatore di nuova crociata contro i Turchi: esemplare magnifico dell'uomo italiano del Rinascimento, dottissimo e attivissimo, ricercatore di codici e maneggiatore di affari, ecclesiastico e politico, innamorato dell'antichità e pure attaccato alla Chiesa, amatore di beni mondani, come il lusso, la potenza, la gloria, e pur estimatore sincero della virtù. In un suo *Tractatulus de educatione liberorum* diretto *ad Ladislaum nobilissimum Hungariae et Bohemiae regem* (28) egli parte dal medesimo concetto del Filelfo e di altri umanisti circa la uguale importanza che hanno il corpo e lo spirito nell'educazione, e la conseguente necessità di una educazione fisica guidata dalla sobrietà e dalla temperanza, per procedere poi a trattare diffusamente dell'educazione intellettuale, poichè nulla, egli dice, vi è in terra di più prezioso e di più eccellente di un intelletto illuminato (*nihil est in terra pretiosius, nihil praestantius, illuminato intellectu*). Ma l'educazione intellettuale, qual egli la concepisce, è, si può dire, tutta quanta letteraria, rivolta a formare, per mezzo degli esercizi mnemonici, dello studio grammaticale, della lettura dei poeti (Virgilio, Lucano, Stazio, Ovidio) e degli oratori (*prae omnibus Cicero*), il sicuro dominio della espressione limpida ed elegante, poichè gran cosa è la facondia, e nulla vi è che tanto regga il mondo quanto l'eloquenza (28 bis).

Allo studio delle lettere devesi poi far seguire ed aggiungere, secondo il vecchio piano medievale, quello della rettorica, della dialettica e della musica; ma di questa, che giova a sollevare lo spirito e a rendere più sopportabile la fatica, vuole non sia eccessivo l'uso, e non sia *immoderatus neque lascivus musicorum concentus* (§ 33). Ammette infine il Piccolomini, secondo la tradizione, gli studi di aritmetica, di geometria di astronomia; e conclude il suo piano educativo con brevi accenni all'ufficio della filosofia in quanto essa può giovare alla formazione del criterio morale. Qualche espressione, che fu opportunamente rilevata dal Saitta, richiamante la necessità morale e il valore della veracità e la bassezza della menzogna, riescono, mi sembra, ad attenuare l'impressione generale di estetismo letterario, che lascia il piano educativo tracciato dal Piccolomini, dove la causa dell'eloquenza e dell'abito di ben parlare ha una parte prevalente, sia pure come espressione viva di tutto l'uomo, e a servizio delle idealità cristiane e della fede.

5. — Ma il trattato sulla educazione del principe che nel miglior modo sapientemente contempera gli elementi cristiani coi pagani, e che per ampiezza e ricchezza di concezione supera ogni altro è il « *De ingenuis moribus ac liberalibus studiis adulescentiae libellus in partes duas* » di PIER PAOLO VERGERIO (29) (1370-1444) di Capodistria. Cresciuto nell'ambiente umanistico di Venezia e Padova prima (30), dove fu scolaro a Giovanni di Ravenna, e poi di Bologna

e di Firenze, dove sotto la guida del celebre Emanuele Crisolora apprese tanto bene il greco da poter leggere e tradurre agevolmente i dialoghi di Platone e le storie di Arriano, il Vergerio abbandonò gli studii di diritto civile e canonico, ai quali prima si era applicato, per darsi tutto a quelli di letteratura. Onde tornato a Padova nel 1400, egli ottenne di essere assunto in qualità di segretario da Francesco Novello da Carrara signore della città, e fu appunto allora (1404), che egli scrisse per il giovinetto Ubertino, ultimo figliuolo del principe, il trattatello che può considerarsi come una delle cose migliori prodottte dall'Umanesimo nel campo pedagogico.

Il concetto fondamentale, da cui parte il Vergerio, è quello espresso già nel titolo della sua opera, cioè dell'intimo collegamento fra i buoni costumi del principe e degli studi liberali. Per rispetto ai primi, ai buoni costumi, egli delinea un quadro ideale che compone in bella armonia i varii elementi del cristianesimo umanistico : amore della gloria, onde nasce una certa generosa emulazione, ma insieme spirito di ubbidienza ai maggiori ; cura e rispetto della religione, ma senza cadere nel ridicolo della superstizione (31); liberalità magnanima, ma senza arrivare alla presunzione e alla vanità, che di spesso si associano alla menzogna, di cui nulla v'è di più turpe ; impeto di sentimento, ma evitando l'eccesso proprio dell'età, la libidine, che è dei giovani, così come l'ambizione è il vizio dell'età matura, e l'avarizia è della vecchiaia (32).

Ora in codesta educazione morale, che tanto più è necessaria al principe in quanto nelle sue mani è il diritto del popolo, due sono i principali mezzi a cui bisogna ricorrere : in primo luogo, la presentazione all'educando di nobili esempi non tanto ricavati dalle storie quanto dalla stessa vita reale, perchè l'esempio parlante che si ha sotto gli occhi eccita il desiderio della virtù e della vera gloria ; in secondo luogo, la continua occupazione in opere oneste della mano e dello spirito, perchè l'ozio induce facilmente a ogni sregolatezza (33).

Quanto alla seconda parte dell'educazione, agli studi liberali, il concetto che il Vergerio ne delinea è uno dei più alti e completi, e dimostra a quale maturità di pensiero erano arrivati codesti Umanisti sulle orme segnate dal Petrarca. Studi liberali, egli dice, son quelli che convengono a un uomo libero, cioè quelli che ci allontanano dall'amore del lucro e in genere dagli impulsi inferiori, e per i quali si esercita o si ricerca la virtù e la sapienza, onde viene indirizzato il corpo e lo spirito a egregie cose, e così derivano agli uomini onore e gloria, che sono, dopo la virtù, i premii più alti proposti al saggio (34). Ad essi studi quindi bisogna dedicare la mente fin dai primi anni, sia pure servendosi all'uopo anche di stimoli esteriori, come la lode o la minaccia o il castigo, non però mai eccedendo nè in un senso nè nell'altro, perchè come una soverchia accondiscendenza ammollisce, così un soverchio rigore spezza la vigoria dell'ingegno, e, dice stupendamente il Vergerio, l'uomo che sempre teme, nulla osa (35). È, certo, necessario per un principe attendere alla cura della milizia, tanto più quando essa gli discende come una gloriosa eredità dagli avi, ma gli sono del pari necessarii gli studii delle lettere, principalmente della sto-

ria, che porge gli esempi vivi della condotta moralmente degna, e della filosofia morale, che rende l'uomo effettivamente libero (36). Sono liberali anche le arti del disegno, della ginnastica, della musica, la quale moltissimo giova a creare la retta armonia della vita, e gli studii di aritmetica, di geometria, astronomia, scienze naturali, e infine la metafisica; ma s'intende che non tutti debbono del pari a tali discipline attendere, bensì soltanto ciascuno deve curare quella per cui possiede speciale disposizione, a seconda delle naturali doti della mente (37).

Quanto poi al metodo dello studio, le osservazioni del Vergerio sono piene di saggezza, perchè frutto di personale esperienza: attendere agli studi fino dai primi anni, e sotto a buoni maestri: fermare l'attenzione su alcune opere principali, e non diffonderla su troppe; conformare lo studio alla natura del proprio ingegno; con la conversazione chiarire a se stesso la propria coltura, rendendosi conto delle proprie deficenze; e con l'insegnare ad altri quanto si è appreso rassodare il proprio sapere (38).

Ma il principe dovrà alternare sapientemente questi studi letterarii con le arti militari, che hanno tanta influenza anche sull'educazione morale, perchè dall'abito di affrontare la fatica e il travaglio nasce pure il disprezzo della morte. Or anche gli esercizi militari devono essere iniziati in giovane età pur commisurandoli alla disposizione naturale a allo sviluppo fisico; ma poi essi debbono abbracciare la corsa, il salto, la lotta, il pugilato, il lancio del giavellotto, l'equitazione, il nuoto, e infine la tattica e la strategia che sono da apprendersi più dall'esperienza che dai libri. Ma in una completa e armonica educazione anche il riposo e lo svago devono avere il proprio posto, epperò il giuoco della palla, la caccia e la pesca, per un lato, la musica, il canto (non la danza che, sebbene conferisca agilità alle membra, alimenta la vanità giovanile) e il giuoco degli scacchi, per l'altro, sono forme lodevoli di ricreazione. Nè infine deve trascurarsi il contegno esteriore e la tenuta dell'abito, che deve essere confacente al grado e alla funzione sociale del principe, sebbene anche in questo bisogna pure qualche cosa concedere alle inclinazioni dell'età (39).

È, adunque, questo del Vergerio un quadro ricco e vivo di un'opera educativa, che, mentre poggia essenzialmente sullo sviluppo libero delle potenze umane, le compone tutte quante, dalle fisiche alle spirituali, dalle letterarie estetiche alle scientifiche, dalle esteriori sociali alle interiori morali e religiose in una, come egli stesso dice, retta armonia.

Qui il dissidio che tormentava l'animo del Petrarca sembra ormai superato, a beneficio, di una concezione che si potrebbe dire etico-estetico-militare: nella quale l'esigenza morale entra bensì e vi occupa un alto posto, ma più come legge della composizione armonica, della giusta temperanza, della medietà fra estremi, che non come ubbidienza a una legge universale, al dovere; e la religione, coi suoi principii e col suo culto, vi è accolta come un elemento essenziale della vita, non come un valore supremo (40).

D'altra parte l'ideale artistico e principesco di cultura che il Vergerio delinea esclude da sè, com'era, del resto, naturale, gli elementi realistico-pratici

che potevano riferirsi alla industria e ai commerci, al lavoro e alla produzione, e considera l'uomo essenzialmente nelle sue attitudini al dominio o, almeno, al governo, e quindi si rivolge esclusivamente alle classi privilegiate. È vero che la delineazione dell'ideale pedagogico del Vergerio è sotto la dominante influenza dello studio e della imitazione dell'antichità classica, principalmente ateniese; ma è anche vero che esso ideale corrisponde all'ambiente spirituale delle corti italiane, dove l'umanesimo aveva ricacciato nell'ombra l'austera idealità ascetica del medio evo e risvegliate le energie umane, componendole sotto la guida della bellezza e dell'arte, che costituiva come il criterio supremo dominatore della vita.

6. — Affine per alcuni tratti a quello del Vergerio, ma diverso per alcuni altri, è il pensiero di MAFFEO VEGIO (1407-1458). Nato a Lodi, ed educato prima a Milano, poi, fra il 1422 e il 1436, a Pavia, che allora era un centro florido di cultura umanistica per l'insegnamento del greco che vi aveva fatto, fra il 1400 e il 1403, Em. Crisolora, e per il concorso del Decembrio, del Panormita, del Valla, e di altri, il Vegio si nutrì quasi esclusivamente di coltura classica, assumendo anche nella vita e nel costume gusti, atteggiamenti ed espressioni non molto dissimili da quelli che eran quasi dovunque proprii di quei dotti ingegnosi e gaudenti, garruli e licenziosi. Ma in un secondo periodo della sua vita quando, sui trentacinque anni, il Vegio, passò al servizio del pontefice Eugenio IV, una modificazione deve essersi prodotta nella sua vita interiore, la quale, sotto l'influenza di un grande predicatore, S. Bernardino da Siena, andò rivolgendosi verso le letture ascetiche della Bibbia e dei Padri della Chiesa, fino a che nel 1455 egli si decise a entrare nell'ordine di Sant'Agostino, nel quale di lì a tre anni morì. Ora, l'opera pedagogica del Vegio « *De educatione liberorum clarisque eorum moribus* » (41) da lui scritta fra il 1445 e il 1448, quando cioè il periodo religioso della sua vita era già da un decennio incominciato, porta l'impronta dei due motivi di pensiero, il mondano e il religioso, con prevalenza però del secondo. Infatti il Vegio, abbracciando tutto il processo educativo, a cominciare dalla nascita e dalle cure fisiche dell'allevamento fino ai gradi superiori dell'istruzione, ha di mira essenzialmente la formazione morale dell'uomo, e non dell'uomo in quanto sia destinato all'una più che all'altra finalità, ma dell'uomo in genere, come cristiano. Egli è dominato dalla figura di S. Agostino più che da quella di Cicerone o di Platone, e ha dinanzi l'imagine della madre di lui, Santa Monica, come il tipo esemplare della educatrice cristiana. D'altra parte egli dà all'educazione morale, imperniata sul sentimento della verecondia (42), che è ora riverenza ora pudore, la massima importanza, dedicando alla trattazione di esso la seconda parte della sua opera, in cui esamina, anche con eccesso di analisi, tutte le forme e le circostanze in cui la verecondia si può manifestare, generando dal suo seno tutta la virtù. Ma nel medesimo tempo il Vegio ha l'occhio rivolto a tutti gli altri aspetti e momenti dell'educazione : in primo luogo, alle cure fisiche della gestazione

materna e dell'allattamento, che non vuole sia mercenario se non in casi di estrema necessità ; a quelle successive di un certo moderato indurimento del corpo al travaglio, e di una geniale ricreazione dell'infanzia per mezzo dei giochi ; a quelle infine rivolte a dare al fanciullo l'abito di un contegno composto e urbano (43). In secondo luogo il Vegio tratta con criterio umano del governo dei fanciulli fino ai suoi tempi dominato dai costumi medievali e ascetici della severa repressione e dei duri castighi corporali. Concorde col Vergerio, ed evidentemente con tutta la reazione del Rinascimento, egli parte dalla giusta osservazione che i trattamenti umilianti e inumani fanno l'anima servile, spegnendo quel che forse v'è di generoso in essa ; e confuta con passi di San Paolo le frequenti citazioni che si facevano di passi biblici per sostenere l'uso della verga. No, dice il Vegio ; bisogna, certo, essere severi coi fanciulli, ma fare appello al senso della vergogna e all'amore della lode, che è naturale in loro, con l'uno trattenendoli dal male, con l'altro spingendoli al bene, come si fa per il destriero con le briglie e lo sprone. Ma poi, applicando male il principio giustissimo dell'importanza che ha l'esempio o la viva esperienza per l'educazione arriva a suggerire lo spettacolo delle esecuzioni capitali come mezzo efficace di correzione (44). E infine egli tratta con ampiezza e dei maestri e delle materie d'insegnamento : quanto ai primi, che vuole pubblici anzichè privati, il Vegio raccomanda loo di non aggravare subito la mente degli scolari giovanetti, di adattare variamente all'indole di questi l'opera didattica educativa e di ricorrere anche qualche volta, nella scuola, a quello che più tardi fu detto mutuo insegnamento ; quanto alle seconde egli svolge, al pari del Vergerio, un piano molto ampio, il quale però comprende, nella parte letteraria, oltre i classici più castigati (fra i quali emerge Virgilio), anche le sacre scritture (il Salterio, le parabole di Salomone, l'Ecclesiastico), e poi nozioni varie di scienze, e musica, della quale, egli dice, non vi è nulla che sia più confacente a un uomo libero, e, con qualche limitazione, il disegno, e infine la ginnastica, sia per il valore educativo che per il valore ricreativo di essa. Nè trascura il Vegio, come il Vergerio, di fare accenno alle varie specie di giuochi, dei quali alcuni (la palla) approva, altri, d'accordo pure con il Vergerio, condanna (la danza, i dadi) ; e conclude il suo piano con il rilievo della importanza fondamentale che ha la filosofia per l'educazione, in quanto, per essa, l'anima viene consapevolmente avviata a moralità (45).

In tutto questo sistema educativo del Vegio, che aveva di mira, come si è detto, la formazione, non tanto del principe, quanto del cittadino, l'impronta umanistica-pagana è certo molto attenuata dall'influenza più evidente del pensiero cristiano, il quale fa scorgere al Vegio in modo più preciso che ad altri umanisti il principio della superiore esigenza morale, da cui deriva il rispetto della dignità umana ; e come la coltura classica e, in genere, mondana è accolta con larghezza (non certo però, altrettanto che nel Vergerio), così la coltura cristiana è sentita con sincerità e vivacità, e inserita, senza angustie sospettose, nel piano generale. Così accade che i due elementi stiano

bene accanto l'uno all'altro quasi temperandosi reciprocamente, e determinando un concetto dell'ideale e metodo educativo, che è forse meno brillante di quello esposto da altri pensatori, ma è quanto di più sano e di più diritto ci poteva essere in quel tempo.

---

(1) Di COLUCCIO SALUTATI v. le *Epistole* edite dal Novati in tre volumi, Roma, Istituto Storico italiano, 1891-1896; sul Salutati e sul Marsili v. VOIGT, *Il Rinascimento dell'antichità classica*, v. vol. I, l. II, cp. II; VILLARI, *Nicolò Machiavelli e i suoi tempi*, vol. I, Introduzione; GEIGER, *op. cit.*, libro I, c. 5; SCHERILLO, *Le origini e lo svolgimento della letteratura italiana*, vol. II, Milano, Hoepli. Una bella esposizione riassuntiva della polemica del Salutati contro i mistici (Giuliano Zanorini di Bologna, Pellegrino Zambeccari, fra Giovanni da Samminiato, beato Giovanni Dominici) è data da RÉMI COULON nella *Introduction* alla edizione di *Lucula noctis* del B. GIOVANNI DOMINICI, Paris, Picard, 1908; cfr. anche ROSSI V., *Il Quattrocento*, Milano, Fr. Vallardi, pp. 13-16.

(2) VOIGT, I, 193.

(3) VOIGT, cit. I, 213; GEIGER, cit., p. 97: «riguardato dai suoi discepoli come un oracolo divino».

(4) *Epistolario di Coluccio Salutati*, vol. III, p. 599.

(5) *Epistolario*, III, 445-7.

(6) SAITTA G., *L'educazione dell'umanesimo in Italia*, Venezia, 1928, p. 12.

(7) *Epistolario*, III, 541 e 605.

(8) SANTA CATERINA DA SIENA, *Libro della divina dottrina* volgarmente detto *Dialogo della Divina Provvidenza* a cura di MATILDE FIORILLI, Bari, 1902, pp. 103, 201, 264, 303, 308. Vedi anche della stessa le *Lettere* a cura di N. TOMMASEO, Firenze, Barbera, 1860, nuova ediz. U.T.E.T. Cfr. EDMUND GARTNER, *Saint Catherine of Siena, A Study in the Religion, Literature and history of the fourteenth Century in Italy*, New York; C. CALISSE, *S. Caterina da Siena*, Siena, Lazzeri, 1895; C. PIGORINI BERI, *S. Caterina da Siena*, Firenze, 1900; MORTIER, *Hist. des maîtres généraux de l'ordre des frères prêcheurs*, Paris, 1907, vol. III, p. 454 e sgg.

(9) B. GIOVANNI DOMINICI, *Il libro d'amore di carità*, per cura del d. A. CERUTI, Bologna, 1889, capitoli 31, 32, 36, 37, 41; e *Lucula noctis*, texte latin du XVme siècle, précédé d'une Introduction, édité et annoté par REMI COULON, Paris, Picard, 1908. Cfr. SAITTA, vol. cit. *L'educazione dell'umanesimo in It.* Cfr. anche per precise notizie storiche A. ROESLER, *Kardinal Johannes Dominicis Erziehungslehre und die übrigen pädagogischen Leistungen Italiens in 15 Jahrh.* Friburgo, 1894 in «Bibliothek der katholischen Pädagogik», vol. VIII. Dell'interessante volume *Lucula noctis*, scritto, come ha dimostrato il Coulon, in risposta a una lunga lettera del Salutati (Epistolario, IV, pp. 169-205), nella quale egli faceva una vigorosa apologia degli studii classici, cito alcune frasi caratteristiche: *philosophorum tradiciones fidei sinceritati sunt adversae* (p. 172); *Gentiles miscent falsissima veris, et ideo, penitus a christianorum finibus propellendi* (p. 184); *utilius est Christianis terram arare quam Gentilium intendere libris* (p. 263); *sola sacra sophia est sancta philosophia sufficientissima humanum genus ad quaelibet agenda directiva* (p. 310); *sacrae scripturae pericia praecedere debet usum actis loquendi; nam sine hac nullus habendus est sapiens cum nulla alia philosophia praestet divinam notitiam, quae sola sapientem reddit se possidentem* (p. 324). Cfr. anche sul Dominici quel che ne dice il GALLETTI, *L'eloquenza*, in «Storia dei generi letterarii» (Milano, Fr. Vallardi), l. I, cp. VI; e MORTIER, *op. cit.* v. III, p. 551 e sgg.

(10) BEATO GIOVANNI DOMINICI, *Regola del governo di cura familiare* dato in luce

e illustrato con note da DONATO SALVI, accademico della Crusca, Firenze, 1860. Nuova edizione con prefazione di PIERO BARGELLINI, Firenze, Libreria editrice fiorentina.

(11) Circa l'educazione e, in genere, la vita morale del '400 vedasi la dotta opera del TAMASSIA, *La famiglia ital. nei secoli XV e XVI* (Palermo, Sandron), cp. I e VIII.

(12) Curioso fra gli altri, questo passo : « Quanto si vaneggia e spende a fare le berrettuccie ricamate, mantellucci inarientati, gonnellucce accigliate, culle intagliate, scarpettucce dipinte, e calze solate ! Che s'avanza nei cavallucci di legno, vaghi cembali, uccellini contraffatti, dorati tamburelli e mille differenze di giocucci, tutti a vanità nutricanti ? ».

(13) ROESLER nel vol. VII della « Bibliothek des Kathol. Pädag. » p. 68 e sgg.

(14) *Sermo* IX, in Opp. III, p. 377, cit. da SAITTA, *L'educazione dell'Umanesimo*, p. 148.

(15) *Predica intorno al valore morale e pratico dello studio*, pubbl. da A. GALLETTI, nel vol. « Nozze Soldati-Manis », Città di Castello, 1912. Cfr. O. BACCI, *Le prediche volgari di S. B.* nel vol. di conferenze edite dalla Commissione senese di st. patria, Siena, 1895.

(16) Cfr. STICCO MARIA, *Il pensiero di S. Bernardino da Siena* (specialmente pagine 69-116), Milano, soc. ed. Vita e pensiero ; SAITTA G., *S. Bernardino da Siena e il santo dell'Umanesimo*, nel vol. cit. *L'educ. dell'um, in It.* ; GALLETTI, *cit.*, che tratta diffusamente della vita e degli scritti di S. Bernardino ; THUREAU DANGIN, *Un prédicateur populair dans l'Italie de la Renaissance*, Paris, 1896.

(17) ARNALDO DELLA TORRE, *Storia dell'Accademia platonica*, Firenze, 1902, pp. 253, 261 : « ebbe presto (Antonino) a combattere di faccia l'umanesimo dal pergamo stesso », 263 : « dal momento che è proprio dell'uomo il non sapersi mantenere nei giusti limiti, e che quindi egli non può fare che non abusi dallo studio delle lettere, queste debbono essere riprovate, ed è necessario perciò impedirne lo studio ». V. di S. Antonino le *Lettere* (alcune dirette a donna Deodata degli Adimari) (Firenze, 1859) A lui si attribuisce anche : *Istruzione e conforti* ed. da Palermo (Firenze, 1858). Cfr. ROESLER A. nel vol. VII delle « Bibliothek d. Kath. Pädag. », pp. 67-68 (Freiburg, 1894).

(18) P. VILLARI, *La storia di Gerolamo Savonarola e dei suoi tempi*, nuova ediz., Firenze, 1926; GALLETTI, *op. cit.*, cp. VIII, special. p. 359 : « è abbastanza discreto, più tollerante, forse di S. Bernardino da Siena, e senza confronto più del Dominici ». « Gradiva che i professori di Firenze ponessero i loro allievi in grado di conoscere il genio d'Omero, di Virgilio, di Cicerone . . . ma chiedeva che le migliori opere di S. Girolamo e di S. Agostino, e particolarmente il libro della Città di Dio fossero ammessi ad eguale porzione coi profani ». CANTÙ, *St. univ.*, Schiarimenti al libro XV. Del Savonarola v. il *Libro della vita viduale*, Firenze, 1491.

(19) In un certo senso mi pare, sia fondata l'affermazione del MONNIER (*Le Quattrocento*, I, 109), Lausanne, Payot) che l'umanesimo, cioè il quattrocento, segna una pausa di riposo nella storia dell'anima italiana: « l'humanité se repose chez les humanistes ». O almeno, l'anima si distende ed esulta in quello stato di benessere generale che s'era andato conquistando attraverso i grandi sforzi precedenti ; ed in tale pausa si elabora il concetto di un'educazione integrale e umana, ma fondamentalmente estetica, più che morale. L'OLGIATI, *L'anima dell'Umanesimo e del Rinascimento*, Milano, 1924, rileva giustamente che la « Rinascenza cristiana fu vinta e sopraffatta da quella pagana », pp. 58, 62, 65, 72.

(20) Il MONNIER (*op. cit.*, I, II, cp. 5), giudicando in blocco, e quindi con poca esattezza, dice dei trattati pedagogici del quattrocento che essi sono « variazioni più o meno fedeli e più o meno melodiose sul tema di Plutarco, tradotto in latino dal Guarino, e sul tema di Quintiliano, scoperto dal Poggio ». Più giustamente il WOODWARD, *La pedagogia del Rinascimento*, p. 8 sgg. (Firenze, Vallecchi), fa una esatta valutazione di Quintiliano per rispetto agli Umanisti.

(21) CRESCIMBENI, *Storia della volgare poesia*, Venezia, 1730, vol. II, p. 269; ROSSI, *Il Quattrocento*, p. 42.

(22) Ho sott'occhio l'edizione di Parigi, 1642, curata da Gabriele Naudé. Per le altre edizioni, v. GERINI, *Scrittori pedagogici italiani del sec. XV*, p. 291, Torino, Paravia. Per un rilievo del Bruni nella pedagogia dell'Umanesimo, v. SAITTA, nel vol. cit. cp. III; ampiamente anche ne tratta il DELLA TORRE, *op. cit.*, cfr. pure ROESLER, *cit.*

(23) Pp. 3, 32, 33.

(24) Pp. 13-17.

(25) Pp. 18.

(26) FR. PHILELPHI, *De morali disciplina libri quinque, ad Laurentium Medicem*; Venetiis, 1552. L'opera fu scritta dal F. quando aveva 77 anni, come egli stesso dichiara; e non è finita, come risulta da questa nota finale: « Reliquum quod huic libro quinto deest quodque huic materiae de morali disciplina finem imponeret, iniqua Philelphi fata nobis inviderunt; septuagesimum enim septimum annum, dum haec scriberet agens morteque praeventus insperata, supremam operi manum addere non potuit ». Di questa opera il FIORENTINO (*Il Risorgim. fil. nel* '400, Napoli, 1885, p. 214) dice che è in essa un sincretismo sbiadito, e il GENTILE (*La filosofia*, in « Storia dei generi lett. » fasc. 134, p. 261) dice che è « un trattato privo d'ogni originalità e di pensiero ».

(27) Le prime due lettere, una del 1º ottobre 1475, l'altra del 20 febbraio 1477, sono riportate nel volume II dell'opera di C. de' ROSMINI, *Vita di Fr. Filelfo*, Milano, presso Luigi Mussi, 1808; cfr. anche vol. III, appendice. La terza lettera sotto il titolo *Instructione del ben vivere utilissima, composta per il sommo oratore et poeta Francisco Philelpho allo illustrissimo principe et excellentissimo Signore Philiberto inclito duca di Savoglia*, si trova, stralciata dall'opera *Orationes et nonnulla opuscola* del Filelfo, Milano, 1481, nella Biblioteca del Re in Torino.

(28) Ho avuto sott'occhio l'ediz. di *Ambr. Archinta* patrizio milanese, 1497. Cfr. GALLIKER P. *Leben u. Schriften des Aeneas Sylvius* in « Bibliothek der Kathol. Päd. », vol. II, dove è anche la traduz. ted. del trattato di Enea Silvio al re Ladislao.

(28 bis) « Magna res est facundia et, si verum fateri velimus, nihil est quod tam regat orbem quam eloquentia », cit. da FRC. CARASSALE, *Il concetto di sapienza e la cultura umanistica nel pensiero educativo di E. S. Piccolomini*, in « Levana », 1928, nn. 5-6.

(29) Intorno agli anni della nascita e della morte del Vergerio, e all'anno in cui fu composto il *De ingenuis moribus*, ecc., che è quasi certamente il 1404, v. R. SABBADINI, *La scuola e gli studii di Guarino G. veronese*, Catania, 1896, p. 30; GNESOTTO A., *Appunti di cronologia vergeriana*, in « Atti e memorie della R. Accademia di Scienze, lettere ed arti in Padova », Nuova serie, vol. 34 (1918), dove è anche, preceduto da una *Introduzione* dello stesso Gnesotto, ripubblicato, con note storico-critiche e appendice, il trattato del Vergerio. Cfr. anche: G. JACHINO, *Del pedagogista P. P. Vergerio*, in « Rassegna nazionale », vol. 78, 1º luglio 1894; GERINI, *op. cit.* pp. 9 e sgg.; BENETTI BRUNELLI, *op. cit.*, p. 352 sgg. Dalla edizione del Gnesotto son tratte le citazioni che seguono. SAITTA *op. cit.*; ROESLER, vol. VII della « Bibl. d. Kath. Päd. », p. 73-101.

(30) Cfr. MONNIER, *Le Quattrocento*, I. II, cp. 2 e 5.

(31) Pp. 7-15.

(32) Pp. 10-13.

(33) Pp. 9-13.

(34) P. 17.

(35) P. 20.

(36) P. 27.

(37) P. 32.

(38) Pp. 34-37.

(39) Pp. 48-51.

(40) Il JACHINO (op. cit., «Rass. naz.,» vol. 78, p. 185) si aspetterebbe dal V. «uno svolgimento anche dell'educazione religiosa. Egli, soggiunge, non ne discorre particolarmente, ma non la trascura». In verità il V. appena vi accenna, non ne rileva la funzione, non mostra di apprezzarne adeguatamente il fondamentale valore educativo.

(41) L'edizione che io ho avuta presente è quella della *Maxima bibliotheca veterum patrum et antiquorum scriptorum ecclesiasticorum, etc.*, tomo 26 Lugduni, apud Armissovios, 1677. Un ampio riassunto dell'opera, seguita fedelmente capitolo per capitolo, è dato dal GERINI, op. cit., p. 80 sgg.; una accurata analisi ne fa pure il FRANZONI in «*L'opera pedagogica di M. V.*», e una nuova delineazione filosofica ne ha dato il SAITTA nell'*op. cit.*; cfr. anche KOPP K. A., *Mapheus Vegius' Leben u. Schriften* in «Bibliothek der Katholischen Pädagogik» vol. II, Freiburg in B. 1889, dove è anche la traduzione ted. dell'opera del Vegio.

(42) IV, 2.

(43) I, 15.

(44) II, 8.

(45) III, 8.

CAPITOLO TERZO

I GRANDI MAESTRI.

1. — Fin qui abbiamo visto uscire dalla reazione contro l'educazione angustamente e freddamente scolastica, prima il travaglio di una nuova coscienza educativa nel Petrarca, poi le due correnti, la mistica e l'umanistica, che battagliando sul culto degli scrittori pagani, si oppongono due ideali e metodi educativi: da una parte la cultura dello spirito per la beatitudine ultraterrena, lo studio delle sacre carte e degli scrittori cristiani, gli esercizi di pietà, l'uso moderato delle punizioni corporali, la dignità umana fondata sulla origine e destinazione divina dell'anima; dall'altra l'educazione nelle corti, lo studio dei classici, il fine della felicità terrena conseguita con la virtù intesa come medietà fra estremi, il corpo e la vita fisica sopra lo stesso livello della vita spirituale, e quindi l'igiene, la ginnastica, la scherma accanto allo studio e alla religione, la musica considerata come provvista di valore educativo e ricreativo a un tempo, le punizioni corporali escluse, la dignità umana fatta dipendere dall'esercizio dei poteri intellettuali. Le due correnti che in qualche caso si oppongono in modo reciso, riescono però a un contemporamento, se non a una conciliazione, nel Vergerio, e più ancora nel Vegio.

Ma, in fondo, si tratta sempre di idee o dottrine educative, o di qualche esperimento isolato compiuto in qualche corte sopra un giovane principe. Ora, è evidente che il movimento stesso della cultura umanistica doveva portar al tentativo di realizzare il nuovo concetto e ideale educativo un po' più in grande, e cimentarlo con le difficoltà pratiche. Così accadde che, verso la metà del'400, appaiono diversi istituti di educazione, i quali rappresentano una vera novità, sia per l'aspetto pratico-didattico, che in essi l'Umanesimo assume, sia per il carattere sociale dell'opera pedagogica. Sorge sulla base di alcune precedenti modeste esperienze (1) il convitto, o la *scuola-convitto*, cioè la scuola che si espande in una convivenza, più o meno lunga nel tempo ed estesa nel numero delle persone, durante la quale la pratica dello studio si associa a quella di varii altri esercizi sotto la direzione di un maestro. Il quale poi non è un accidentale professionista dell'educazione, ma è un uomo tutto ripieno di quell'ideale educativo e interamente devoto ad esso.

Così l'Italia crea veramente istituti nuovi di educazione, ben diversi da quanti il Medio Evo aveva trasmessi, e quali l'antichità non aveva conosciuti, istituti che corrispondono, con maggiore o minor perfezione di linee e larghezza di successo, allo stadio e alla forma di civiltà creata dall'Umanesimo.

2. — Il primo esperimento di scuola-convitto (*contubernium*) lo fece GASPARINO BARZIZZA (1359-1431), che dopo una vita errabonda fra Padova, Ferrara

e Venezia, alfine stabilitosi a Padova, fra il 1407 e il 1422, vi raccoglieva in una povera scuola comune alcuni ragazzi per avviarli allo studio dei classici (2): famosi fra i suoi discepoli furono Francesco Barbaro e il Beccadelli.

Ma un vero e celebrato convitto fu quello istituito a Ferrara da GUARINO GUARINI, umanista dei più colti e dei più umani a un tempo, che quel secolo meraviglioso abbia creato. Il Guarino, nato a Verona nel 1374, cresciuto in Padova alla scuola di Giovanni da Ravenna, uno dei più dotti maestri di lingua latina, e poi a Costantinopoli alla scuola di Emanuele Crisolora, profondo conoscitore della greca, e del nipote di lui, Giovanni, fu insegnante di lettere classiche prima a Firenze, poi a Venezia, a Verona, (1420), e infine a Ferrara, dove, invitato nel 1429 dal principe Nicolò III d'Este per l'istruzione del figlio Lionello (già sui ventitre anni), rimase fino al termine della lunga vita, sempre occupato nell'opera dell'insegnamento grammaticale rettorico e storico ora all'Università ora nella sua stessa casa (3). Era una specie di convitto quello che egli aveva istituito a Verona prima, a Ferrara poi, raccogliendo diversi scolari, fra i quali ricorderò Giano Pannonio, inviato tredicenne a quella scuola dall'Ungheria, Alberto da Sarteano diventato poi famoso predicatore, Ermolao Barbaro nipote di Francesco, e Giovanni Lamola. Era un convitto, nel quale alle esercitazioni fisiche (fra cui il nuoto e la caccia avevano un alto posto) e alle pratiche religiose precisamente osservate si aggiungeva, come nutrimento essenziale dell'anima dei giovani allievi, la lettura di scrittori greci e latini, di autori classici e cristiani insieme armonizzanti : per un lato di Cipriano, di Lattanzio, di Girolamo, di Basilio, di Agostino, per l'altro di Omero e di Erodoto, di Luciano e Plutarco, di Cesare e Plinio, di Cicerone e Terenzio, e specialmente di Virgilio, cui il Guarino, come il Vegio, difendeva vigorosamente contro gli assalti dei fanatici e pedanti. L'opera sua di maestro si continuava poi nella corrispondenza epistolare con gli allievi, ai quali (come Lionello, Martino Rizzonio, Lodovico Meschenti) prodigava saggi consigli e generosi incitamenti. Il suo corso era costituito di tre parti : l'elementare, dove si insegnava a leggere e a pronunciare latino ; la grammaticale, dove si partiva dalle regole di morfologia e sintassi e dallo studio del vocabolario per giungere alla lettura dei testi storici e poetici ; la rettorica, che aveva pel Guarino una altissima importanza, ed era consacrata alla interpretazione di Cicerone e Quintiliano con richiami anche ad Aristotele e Platone. Con la lettura fatta in comune e sotto la sua diretta vigilanza, a voce alta e chiara, sì che il pensiero dell'autore fosse più intimamente raccolto e vissuto ; con i commenti non solo grammaticali, ma interpretativi, storici ed estetici ; con la lettura comparativa del greco e del latino ; con l'apprendimento di brani, appoggiato alla memoria ma sostenuto e accompagnato dalla intelligenza (4), il Guarino mirava all'esercitazione di tutti i poteri spirituali dell'allievo, e quindi alla formazione di una viva cultura per mezzo dello studio, che egli definiva come una *vehemens applicatio animi ad aliquid peragendum summa cum voluntate* (5): definizione per avventura manchevole, in quanto prescinde da un criterio mo-

rale direttivo, e mira soltanto alla intensità dello studio, ma che, ogni modo, rivela il lato propriamente dinamico della vita intellettuale, che si andava così fervorosamente perseguendo dagli Umanisti. Ma la lettura degli autori o classici o cristiani era dal Guarino accompagnata da un senso vigile del valore che ha la storia per la formazione morale e civile dell'animo dei suoi allievi: la storia è per lui la più fedele depositaria del mondo antico e della sua mirabile civiltà; nello studio di essa, scriveva, l'animo di un giovane si dilata e si arricchisce acquistando come l'esperienza dei secoli (6). E, con felice intuizione, vedeva anche l'intimo necessario rapporto dell'insegnamento storico con il geografico, tanto che al Niccoli rivolgendosi per lettera lo pregava di mandargli per Lionello un testo di geografia con relative carte (*geographiam per tabulas distinctam*) (7).

L'insegnamento poi tutto quanto era dominato da un alto concetto della funzione propria del maestro, e della necessità per questi di una condotta irreprensibile, di una parola castigata e corretta, di un contegno dignitoso: « guai, diceva, con parole che richiamano, per contrasto, la condotta opposta di parecchi umanisti, per esempio del Filelfo, guai se il volgo sospetti che taluno si faccia scudo delle lettere al mal operare, poichè allora avrà ragione di credere che la dottrina sia, non ornamento della vita e madre dell'onestà, ma matrigna, complice della superbia, alunna della maldicenza, nemica della verità » (8). Ed egli infatti era in casa padre esemplare, nelle scuole maestro vigile e infaticabile. Le famiglie, la scolaresca e gli studi assorbivano tutte le sue attività. La formazione morale de' suoi alunni era in cima ai suoi pensieri. Una debolezza però gli si deve pur riconoscere, quella di aver spinto il uso culto della latinità e delle belle forme letterarie fino a lodare gli osceni epigrammi dell'*Ermafrodito* di Antonio Beccadelli (9).

In tutta la sua opera di maestro, in cui dispiegava la finezza e la profondità della sua coltura, la chiarezza e precisione dell'eloquio (10), egli esercitava abilmente con manuali da lui stesso composti (*Regulae*, *Orthographia*, *Vocabula*) l'attività dell'allievo, mettendolo davanti alle difficoltà della retta pronuncia, delle forme e del costrutto prima, poi a quelle della interpretazione dei testi e della espressione in lingua latina, incoraggiando i timidi, consigliando e guidando i più pronti. E sempre portava nell'insegnamento un largo e caldo senso di umanità, incitando il principe suo discepolo alla clemenza, evitando anch'egli, come il Vergerio e il Vegio raccomandavano, le aspre e mortificanti punizioni corporali, e facendo invece grande assegnamento sulla propria autorità personale e sullo spirito di emulazione dei discepoli. Ai quali raccomandava, con l'autorità e l'esempio degli antichi, la vita operosa austera, e ad un tempo benefica, poiche essa, diceva, « *maxima gloria est jucunditasque sapienti* ». Talchè egli poteva dirsi veramente, non più maestro di grammatica, ma il primo maestro di umanità; e alla sua scuola, sia per la fama della sua grande dottrina sia per quella dei suoi metodi didattici-educativi (che furono illustrati dal figlio Battista in un'operetta *De modo et ordine docendi et discendi* 1459, dal padre

lodata), accorrevano scolari da tutta Italia e dall'estero, perfino dalla Polonia e dall'Inghilterra, da Creta e da Cipro. Essa si può dire che abbia costituito il primo esempio di un istituto di educazione classica e umana organicamente sistemato e diretto, dal quale devono essere usciti gli impulsi allo sviluppo ulteriore della scuola media formativa; ed essa ha dimostrato nel suo maggior discepolo, in Lionello d'Este, principe fra gli altri insigne per cultura di mente e onestà d'animo, tutta la sua efficacia educativa (Cfr. *Ep.* II, 777).

3. — Ma là dove il nuovo concetto dell'educazione e dell'uomo si attuò nella forma più originale e completa fu nella Casa giocosa di Vittorino da Feltre: vero istituto educativo nel più ampio e pieno senso della parola, creazione geniale dello spirito italiano che, pure in questo campo, come nelle arti, nelle lettere e nelle scienze, sopravanzava di gran lunga gli stranieri ancora immersi in una quasi barbarie o brancolanti verso la luce della nuova civiltà.

Vittorino Rambaldoni era nato di povera famiglia a Feltre nel Bellunese nel 1378, quando, adunque, il Petrarca era da poco morto presso Padova, e il Vergerio e il Guarino eran da poco nati, ambedue in terra della Repubblica veneta. E l'educazione del Feltrese, che egli da se stesso si procurò con notevoli sforzi, si compì in quel medesimo ambiente degli umanisti suoi conterranei: a Padova (1392-1415), dove egli sentì l'influenza del Vergerio, ed ebbe per maestri nelle scienze fisiche e astronomiche Jacopo da Forlì e il Pelacane, nel latino Gasparino Barzizza e quello stesso Giovanni da Ravenna discepolo del Petrarca, che era stato maestro del Guarino; e poi a Venezia (1415), dove sotto la guida del Guarino fece rapidi avanzamenti nella conoscenza del greco. Ma quello che mi pare degno di particolare segnalazione nell'auto-educazione di Vittorino fu per un lato lo studio della geometria, che egli fece direttamente sui libri di Euclide conseguendo da sè solo un alto grado di scienza, e, per un altro, l'esercitazione fisica e ginnastica nella corsa, nel salto, nel tiro della lancia, nell'equitazione, a cui da fanciullo attese (11): elementi diversi che dovevano mitigare in lui le asprezze mistiche, a cui la sua fede religiosa profonda facilmente lo portava. Cosicchè quando (1429), già favorevolmente noto per l'opera didattica intensa e generosa compiuta a Venezia e a Padova (12), egli fu chiamato sui cinquant'anni a Mantova dal principe Gian Francesco Gonzaga per l'educazione dei suoi figli (Ludovico, Carlo, Gian Lucido, Alessandro, Margherita e Cecilia), l'ideale e il metodo educativi dovevano essersi delineati nettamente davanti allo spirito di lui. Ma poi le condizioni fortunate in cui venne a trovarsi dovevano favorirgli il programma e l'attuazione. Il principe Gonzaga era uomo liberale e munifico, assistito anche da una consorte di pari animo, Paola Malatesta: a Vittorino fu assegnata per l'opera sua una residenza un po' remota dalla città, con grandi gallerie e stanze decorate da pitture di graziose scene, con passeggi vasti e ombrosi, cortili e fontane: luogo di gioia e di giuochi, onde *Zojosa* da prima era detto, e poi anche *Giocosa* (13). Ma per di più a Vittorino fu consentita piena libertà di organizzazione e di indirizzo educativo,

e non furono risparmiati i mezzi finanziari, perchè egli attuasse il suo disegno, che andava al di là della semplice educazione dei principini Gonzaga, e mirava a un'opera educativa larga e veramente umana, pur rimanendo nello spirito informatore essenzialmente italiana. Pareva che nell'istituto di Vittorino si componessero a unità l'impronta aristocratica del Vergerio e quella borghese del Vegio, lo spirito schiettamente classico con quello schiettamente cristiano, l'indirizzo letterario con quello scientifico, l'educazione morale e religiosa con la fisica e la sociale, la finalità civica con quella largamente e universalmente umana (14).

Infatti Vittorino, accoglieva alla Giocosa, e poi in altra casa analoga che egli aperse in Mantova, oltre i figli del principe, altri giovanetti (fino a settanta in tutto ; circa quaranta gratuitamente) sia di nobile famiglia che di umile, purchè fossero sempre di buona indole, provvedendo ai secondi con le tasse che imponeva ai primi, e con le larghe contribuzioni che egli, audace come i grandi filantropi, otteneva dalla carità dei cittadini e dalla munificenza di casa Gonzaga (15). Costituiva così un convitto in cui si attuava nella uguaglianza delle condizioni e nella amichevole fratellanza degli animi la prima base di una educazione umana.

Vittorino è descritto unanimemente dai suoi contemporanei, il Prendilaqua, il Platina, Sassolo da Prato, Ambrogio Camaldolese, Vespasiano de' Bisticci come uomo di purissima vita, di austeri costumi, di generoso animo ; epperò già per tutte queste qualità e virtù esempio insigne per i suoi discepoli. Sassolo da Prato, così scriveva di lui : « O stupenda liberalità di Vittorino ! anzi magnanimità e munificenza ; il quale non possiede una zolla, e avanza le fruttuosissime e ricche possessioni degli opulenti : intanto che di lui si può dire che tutto ha, nulla avendo.... E poi con che cuore dà, con che volto !.... Per lui ozio e fatica, cure e pensiero non tendono ad altro che a sollevare gli uomini ; ad eccitarli alla virtù e alle buone arti ».

Partendo dal concetto classico, principalmente ellenico, della intima unità, onde si collegano la vita fisica, l'intellettuale, e l'etico-religiosa, egli provvedeva del pari in primo luogo a una larga varia e intensa educazione fisica (16) per mezzo di una ginnastica seria e razionale attuantesi con quei medesimi esercizi che anche il Vergerio e il Vegio raccomandavano, l'equitazione, la lotta, la scherma, il nuoto, la palla, le esercitazioni militari, nè sdegnando la danza. In secondo luogo curava intensamente una varia e ricca educazione intellettuale, con esercizi di grammatica, rettorica e dialettica, che compiva nel campo delle letterature classiche largamente percorse da Omero a Virgilio, da Demostene a Cicerone, e in quello degli scrittori cristiani più insigni come Lattanzio e Agostino. Esercitava gli scolari a leggere con intelligenza, a pronunziare con nitidezza, ad apprendere a memoria lunghi passi degli autori, a comporre essi stessi in prosa e in versi, richiedendo in tutto l'ordine, la precisione, la proprietà. Procedeva quindi, sempre conservando la classificazione medievale del quadrivio, all'aritmetica, alla geometria, alla musica,

all'astronomia, e infine alla filosofia; e di là, cioè dalla sua scuola, scriveva il citato Sassolo, non lasciava venir via gli alunni se non quando avevano diligentemente percorso tutto il curricolo; « e quando li licenzia, vuole che siano tali da potere dire che a qualunque arte e disciplina si diano, sia medicina, giuscivile o teologia, riusciranno facilmente in quello che vorranno e per quanto vorranno ». In terzo luogo Vittorino provvedeva ad una accurata e severa educazione morale e religiosa, che per un lato poggiava sulla pratica del culto, e sulle istruzioni relative, per l'altro sull'attività continua degli allievi, costantemente vigilata e ispirata ai principii della veracità e della onestà nelle parole e negli atti (17). Il grande maestro, che pur troppo nulla scrisse (18) ma, con vero disinteresse d'apostolo della nuova educazione, molto operò nelle due case da lui fondate e dirette fino alla morte (avvenuta secondo C. De' Rosmini il 2 febbraio 1446, secondo il Prendilacqua il 5 febbraio 1447), governava con sollecita e sapiente cura l'azione dei suoi coadiutori e la vita degli allievi, a cominciare dai primi passi nell'apprendimento del leggere per mezzo di tavolette di cartone a varii colori che portavan disegnate le lettere dell'alfabeto, fino alla lettura dei classici latini e greci più difficili, lirici e oratori, storici e grammatici, comici e tragici, che egli faceva intendere e gustare nelle loro bellezze, e dei quali voleva si curasse la recitazione espressiva, e si apprendessero a memoria i passi migliori, per esercitarsi poi nella composizione letteraria principalmente epistolare e oratoria.

Quanto al governo dell'istituto e alla disciplina degli alunni Vittorino vi provvedeva non pure informando a grande attività e severa morigeratezza tutta la sua condotta, ma anche avviando a sobrietà, pur senza ascetici eccessi, la vita dei giovani; incuorandoli con la lode ed eccitandoli con lo sprone di una giusta emulazione; mortificandoli, quando occorresse, nel loro amore proprio, senza però quasi mai ricorrere al castigo corporale; combattendo, più di ogni altra inclinazione, la tendenza alla menzogna (19), e infine adattando sempre, come pure il Vegio raccomandava, l'azione educativa all'indole di ciascun alunno e alle circostanze particolari della sua vita. Paragonava gl'ingegni alle terre, di cui l'una è meglio acconcia ai pascoli ed al bestiame, l'altra alla vite e al frumento, nessuna però nel suo genere infruttuosa. Così egli esercitava ciascuno in tale o tal arte, a cui lo vedeva naturalmente inclinato. Era, dunque, veramente quella di Vittorino una pratica educativa e una concezione pedagogica ricca ed armonica nei suoi elementi, fervida per un puro e caldo afflato interiore e atta, quindi, a suscitare e svolgere le energie giovanili. L'entusiasmo per l'antichità non assumeva le forme e manifestazioni eccessive e incomposte proprie di parecchi umanisti del tempo, nè la preoccupazione morale arrivava fino ai rigori dell'ascetismo. Egli non mirava, come il Guarino, a creare degli scolari colti ed eloquenti, ma piuttosto a creare giovani che potessero, come dice il Woodward, e come prima di lui dissero molto bene il De Rosmini e il Bernardi, servire Dio nella Chiesa e nello Stato, qualunque fosse la posizione che dovessero poi occupare.

D'altro lato la coeducazione dei giovanetti e delle giovanette, l'accostamento di varii elementi sociali nell'istituto (20), il contemperamento dell'educazione spirituale con la fisica, la severità della disciplina mitigata con la dolcezza del sentimento, e il rispetto costante della personalità dell'alunno, delle sue disposizioni e aspirazioni costituiscono un complesso di principii pedagogici veramente insigne non solo per quei tempi, ma anche per tutti i posteriori.

Eppure essi, pur avendo trovato in Vittorino la mente più atta, per una certa serenità e perspicacia propria, a comprenderli e attuarli, erano il risultato naturale di tutto quello spontaneo e fervido moto di rinascenza giovanile, che fu l'Umanesimo. Nella Casa giocosa infatti si può dire che si colga il fiore più bello e più fragrante della nuova Italia ; che essa sia un'opera di armonia e di bellezza analoga alle grandi opere d'arte del tempo uscite dalla coscienza cristiana rinnovata ed abbellita dall'Umanesimo. In essa, inoltre, fatta ragione della natura dei tempi, può dirsi che abbiano avuta anticipata attuazione taluni principii che più tardi dovevano essere caldeggiati da altri celebrati pedagogisti : il principio dell'educazione formativa dell'anima, accennato poi dal Montaigne, svolto dal Rousseau ; quello della disciplina fondato sull'amore della lode e sul senso dell'onore, in certo modo applicato dai Gesuiti, meglio illustrato più tardi dal Locke (21) ; quello della educazione fisica contemperata con la spirituale proclamato dal Rabelais e dal Locke; quello infine della mutua assistenza e cooperazione degli alunni nell'opera educativa, che soltanto talune istituzioni del seicento intravidero, e che meglio l'età moderna ha attuati.

La fama di Vittorino e della sua scuola, dalla quale uscirono allievi insigni come Federico di Montefeltro più tardi Duca di Urbino, Andrea de' Bussi diventato vescovo di Aleria, Giorgio di Trebisonda maestro poi di greco a Venezia e a Vicenza, Teodoro Gaza maestro di greco a Ferrara, Ognibene di Lonigo successore dello stesso Vittorino a Mantova (1449), fu grande ai suoi tempi, e grande rimase, e universalmente riconosciuta, pure nei successivi.

Tuttavia mi sembra che nella concezione e nella pratica educativa del Feltrese vadano rilevate alcune note, che in sè, per avventura, contenevano i germi di un non lontano decadimento.

Anzitutto è certo che, come ebbi occasione già di rilevare, quell'ideale pedagogico, conteneva in sè, più accostati, che veramente fusi i due elementi della cultura, il cristiano e il pagano: il principio regolatore di tutta la vita, cioè il freno, il criterio e il motivo morale erano, non ostante la profonda fede religiosa di Vittorino, più imposti dal di fuori, cioè dal costume tradizionale, dall'autorità della Chiesa, dai precetti, oppure dall'amore della lode e della gloria, che non fatti scaturire dall'interno dell'animo dell'alunno, da una sua viva e sincera fede, dalle sue massime e da' suoi convincimenti. L'alunno trovava piuttosto dentro di sè come autorevole, ed era incitato a svolgere sotto la guida del maestro, la passione per la bellezza letteraria e artistica, cui egli perseguiva negli scritti degli antichi come in ogni forma di arte ; così si veniva creando una certa disciplina estetica del suo spirito, che doveva finire con essere la vera-

mente dominatrice. Di lì derivavano due conseguenze importanti. Prima che si dava nella educazione e nella cultura maggior peso alla dottrina, alla forma linguistica e alla espressione letteraria, al contegno, al costume che non alla coscienza morale e alla volontà; questa infatti, non aveva nel piano educativo quella medesima importanza che invece era riconosciuta all'intelligenza e alla vita fisica, alla fantasia e alla espressione artistica, o semplicemente rettorica. Seconda conseguenza è che si concentrava quasi tutta l'attenzione nel comprendere e gustare il mondo classico, poco curando il contemporaneo, con le sue esigenze reali e con i suoi più profondi bisogni, nell'apprendere e direi vagheggiare quale opera di bellezza due lingue e letterature nobilissime sì, ma morte, la greca e la latina, senza metterle in rapporto con il volgare vivo, che veniva, anzi, studiosamente escluso; nell'ammirare e imitare i capolavori della antichità, senza degnare di uno sguardo i nuovi capolavori in lingua italiana, nè la Commedia nè il Canzoniere, che pure si erano tanto imposti alla coscienza comune (22). Sotto questo aspetto può dirsi che la Casa giocosa, la quale era già per la sua origine e per il suo campo d'azione, un istituto essenzialmente aristocratico, rimaneva estranea all'anima della nazione

Se, per un lato, la Casa giocosa è, come già ebbi a scrivere altrove (23), il primo istituto educativo laico a contorni precisamente definiti che sorge in pieno Quattrocento, e sta a rappresentare nel campo dell'educazione quello che significa lo stesso Umanesimo nella storia generale della civiltà, cioè il passaggio dell'Evo medio al moderno; per un altro, esso circoscrive la sua azione al campo ben determinato della classe sociale, a cui appartiene e della cultura letteraria classico-cristiana di cui prevalentemente si nutre; epperò rimane un istituto tipicamente caratteristico del suo tempo.

---

(1) Alcuni accenni a modesti convitti o pensioni educative nel Veneto dà il MOLMENTI, *Le scuole di Venezia nell'età di mezzo*, in «Rivista d'Italia», 15 aprile 1921; vedi anche dello stesso: *Le scuole di Venezia e lo studio di Padova nel Rinascimento*, in «Rivista d'Italia», 15 aprile 1922. Cfr. anche ROSSI V., *Maestri e scuole a Venezia verso la fine del M. E.* in «Rendiconti dell'Istituto Lombardo» 1907, vol. 40, p. 771.

(2) G. BARZIZZA, *Opera*, Roma, 1728; VOIGT, *Il Risorgimento dell'antichità class.*, I, 222 e sgg. e 506. Cfr. TIRABOSCHI, *St. d. letterat. ital.*, tomo VI, p. III, l. III, 17-18: «Il suo epistolario dà un'idea di quello che doveva essere il collegio da lui tenuto a Padova, e della sollecitudine paterna che aveva per ogni scolaro. Le lettere indirizzate ai parenti degli allievi, o agli allievi stessi rivelano un maestro di quelli che sfinestrano la mente, che accompagnano, che incoraggiano, che accendono. L. B. Alberti lo chiamava «padre e precettore» ed il Senato veneto alla sua lettera di dimissioni rispondeva: «Nostri Nobiles non possunt pati, te a filiis eorum divelli». Cfr. STICCO M., *Il pensiero di S. Bernardino da Siena*, p. 114, nota.

(3) *Epistolario di Guarino V.* raccolto, ordinato illustrato da R. SABBADINI (R. Deputazione veneta di Storia patria. «Miscellanea di storia veneta»), vol. I, Venezia, 1915; vol. II, Venezia, 1916, vol. III, Venezia, 1919. Lo stesso Sabbadini in un lavoro recente, *Giovanni da Ravenna*, Como, Ostinelli, 1924, illustra bene la figura di questo dotto umanista e maestro di Guarino e di Vittorino, distinguendolo nettamente da

Giovanni Malpaghini. Sul Guarino Cfr. VOIGT, *op. cit.*, I, pp. 221, 225, 232, 547 sgg.; GERINI, *op. cit.*, p. 269 sg.; C. ROSMINI, *Vita e disciplina di Guarino veronese e dei suoi discepoli*, Brescia, 1805-06; R. SABBADINI, *Vita di Guarino veronese*, Genova, 1891; ID., *La scuola e gli studii di Guarino Guarini, veronese*, Catania, 1896; ID., *Il metodo degli umanisti*, Firenze, 1920; WOODWARD, *Studies in Education during the age of the Renaissance*, Cambridge, 1906, cp. II; SAITTA G., *L'educazione dell'umanesimo*, VI Guarino veronese; BERTONI GIULIO, *Guarino da Verona fra letterati e cortigiani a Ferrara*, Ginevra 1921, 48: «Guarino era anche un grande maestro di morale. Il suo insegnamento era volto ad armonizzare nei giovani secondo i canoni dei più celebri precettori antichi le facoltà dello spirito e quelle del corpo». Cfr. anche: TIRABOSCHI *St. d. letterat. ital.* tomo VI p. III l. III, c. 5; ROESLER nel cit. VII vol. delle «Bibliothek der Katholisch. Päd.» p. 131 sgg.; FR. BERTONE, *Il metodo di istruzione classica e di educazione umanistica di G. G. veronese* in «Rivista pedagogica» 1929, V.

(4) EPISTOLARIO II pp. 269-270. Cfr. anche SABBADINI, *La scuola e gli studi di G. G.*, p. 33 sg.

(5) SABBADINI, *Il metodo degli Umanisti*, p. 43.

(6) *Epistolario*, II, 310.

(7) *Epistolario*, II, n. 594, p. 130.

(8) *Epistolario*, I, 498. Cfr. SABBADINI, *La scuola e gli studi*, p. 162.

(9) V. ROESLER, vol. cit., 135; VOIGT, I, 478.

(10) In *Epistolario*, II, n° 721, p. 318 raccomandava di rivolgersi a lui per chiarire idee: «si quid obscuritatis impediat, commendo ut lucem inquiras, ad quam tibi praestandam, si tibi censebor idoneus, curam operamque meam tibi libens impartiam».

(11) FR. PRENDILAQUA, *De vita Victorini Feltrensis* dialogus, Padova, Manfrè, 1774, p. 37: «*Summus mathematicus et omnis humanitatis pater*» dice l'esergo della medaglia coniata per lui dal Pisanello (1380-1455); Cfr. MONNIER, *op. cit.*, I, II, cp. 5; vedi anche la bella monografia di JACOPO BERNARDI, *Vittorino da Feltre e suo metodo educativo*, Pinerolo, Lobetti Bodoni, 1856.

(12) Dell'attività di Vittorino a Padova così dice il PRENDILACQUA: «in omnes liberalissimus nullo flagitatus praemio, praesto erat; circulis, disputationibus, frequentia doctorum delectabatur... nullum denique genus laboris praetermittebat, quod ad pubblicam utilitatem pertineret», op. cit, p. 42.

(13) PRENDILAQUA, *op. cit.*, p. 45; E. PAGLIA, *La casa giocosa di Vittorino da Feltre in Mantova* in «Archivio storico lombardo», 1884, p. 150; TIRABOSCHI, *cit.*, tomo VI, p. I, 1, I, 19; p. I, l. II, 6; p. III, l. III, 14-17.

(14) C. DE ROSMINI, *Idea dell'ottimo precettore nella vita e disciplina di V. da F. e dei suoi discepoli*, libri quattro, Milano, 1845; WOODWARD W. H., *op. cit.*, cp. I; ID., *Vittorino da Feltre*, trad. ital. di M. V. JUNG, Firenze, Vallecchi; LAURIE S. S., *Studies in the history of Educational opinion from the Renaissance*, cap. II, Cambridge, 1905; SAITTA, *L'educazione dell'Umanesimo*, VII Vittorino da Feltre, nel vol. cit. *L'Educaz. dell'Umanesimo*, Venezia.

(15) «Aveva Vittorino molti scolari poveri, i quali teneva in casa per amore di Dio»; VESPASIANO DE' BISTICCI, *Vite*, Firenze, Barbèra, 1859, p. 492: «At quanta famiglia! Ad XL plerumque sumus omnes sumptu suo vestiti alti»; SASSOLO DA PRATO, *De Victorini Feltrensis vita ac disciplina*; MARTENE ET DURAND, *Collectio amplissima*, Paris, 1724, III, pp. 841-856; *Lettere* volgarizzate da CESARE GUASTI, Firenze, Cellini, 1869; cfr. I. BERNARDI, *op. cit.* Due lettere di Sassolo da Prato, p. 151.

(16) PRENDILAQUA, *op. cit.*, p. 48. Cfr. BURCKHARDT, *La civiltà del Rinascimento in Italia*, trad. Valbusa, Firenze, 1921.

(17) BARTOLOMEO PLATINA, *Commentariolus de vita Victorini Feltrensis*, in «Vairani, Cremonensium monumenta», Roma, 1778, p. 21. «Diceva ogni dì tutti gli uffici

come uno prete; digiunava tutte le vigilie comandate, e così voleva che facessero tutti i suoi scolari ch'erano in età che fusiino obbligati. La casa sua era un sacrario di costumi, di fatti e di parole », VESPASIANO DE' BISTICCI, *op. cit.* p. 492. FR. PRENDILAQUA, *op. cit.* p. 80. « Ita in Deum santosque officiosus fuit, ita eos coluit, ita de fida nostra optime sensit, ut rem divinam tantis implicitus nunquam aut praetermiserit, aut distulerit . . . singulis diebus Principis filios cum reliquis discipulis ad sacrificium ducebat publicum ».

(18) Si conservano di Vittorino cinque lettere pubbl. da A. LUZIO, in « Archivio Veneto », vol. 36, parte III, e una sesta pubblicata da MITTARELLI, in « Bibl. codd. mass. Monasterii S. Michaelis prope Murianum », Venetis, 1779, vol. 1207. Inoltre il SABBADINI, *La scuola e gli studi di G. G.*, cit. p. 49, ricorda di Vittorino un trattatello di Ortografia (Cod. dell'Univ. di Padova, 1291) : « lavoro del resto, che non si eleva dal comune livello, poichè vi è seguito il metodo medievale, come si riconosce subito dalla terminologia, dai versi memoriali, dagli esempi tolti ai testi sacri ». Questo lavoro è stato ora pubblicato da A. CASACCI sotto il titolo *Un trattatello di Vittorino da Feltre sull'ortografia latina*, in « Atti del Reale Istituto veneto », Anno acc. 1926-27, tomo 86, disp. 9°, p. 911, e ha trovato il suo degno commentatore in R. SABBADINI, *Rendiconti della R. Accademia dei Lincei*, maggio-giugno 1928, serie VI, vol. IV. Cfr. dello stesso SABBADINI, *Vittorino da F. studente padovano* in « Rivista pedagogica » 1928, IX, dove è data anche la traduzione di una sesta lettera di V. da F. pubblicata da L. Bertalot.

(19) « Nihil graviori animadversione insequebatur, quam mendaces ac verbosos adolescentes », FR. PRENDILAQUA, p. 84.

(20) Giustamente la Benetti-Brunelli, *Le origini itl. della sc. umanistica*, p. 431, osserva : « È bene una caratteristica della scuola dell'Umanesimo italico di avere istituito un sistema di coeducazione oltrechè di coistruzione dei figli delle varie classi sociali ». Io aggiungerei anche il merito di aver attuate, con bellissimi risultati, la coeducazione e coistruzione dei sessi. È curioso qui a rilevarsi che una delle scolare più insigni di Vittorino sia andata sposa al maggior discepolo del Guarino, a Lionello d'Este. Cfr. WOODWARD, *cit.*, 102.

(21) Non mi pare che si arrivi nè in Vittorino nè in altri suoi contemporanei al vero concetto moderno del rispetto della dignità personale per il suo intrinseco universale valore; c'è in essi più l'imperativo dell'autorità, o un ritegno estetico, o un sentimento sociale di simpatia, che non il principio dell'autonomia. Forse l'unico pensatore del Quattrocento, nel quale questo principio dell'autonomia, e quindi della dignità umana, come è oggi intesa, balena è, come ha mostrato il Saitta (*La filosofia di Marsilio Ficino*, Messina, Principato), il Ficino, sebbene turbato anche in lui da incertezze e contraddizioni (vol. cit. p. 170).

(22) Il WOODWARD, *Vitt. da Feltre* cit., p. 53 rileva giustamente « Dante non è mai menzionato in nessuna relazione sulla scuola di Vittorino o di quella del suo amico Guarino a Ferrara . . . tanto nella conversazione ordinaria quanto nelle lezioni, alla Giocosa, si adoperava il latino, e l'uso dell'italiano non veniva punto incoraggiato ».

(23) *I dati della Pedagogia*, p. 144.

SEZIONE SECONDA

L'EDUCAZIONE NEL RINASCIMENTO

CAPITOLO PRIMO

L'educazione eudemonistico-estetica.

1. — Il Vergerio e il Vegio, il Guarino e Vittorino appartengono per gli scritti e per le opere alla prima metà del Quattrocento, cioè al periodo della prima e più fresca e più sincera rinascenza della coltura classica, la quale, però, quasi sempre si preoccupava di conciliarsi con le più pure e più alte tradizioni cristiane; onde l'ideale, i metodi, gli istituti di educazione portavano l'impronta, come s'è visto, di quella profonda esigenza.

Invece nella seconda metà dello stesso secolo, caratterizzata dal consolidamento delle più illustri Signorie e da uno stato diffuso di maggiore pace e di floridezza, successive alla cessazione dello scisma chiesastico (1449), che aveva interessato principalmente Roma e Firenze, e alla cessazione della guerra che aveva coinvolto nelle sue spire Milano e Venezia (pace di Lodi 1454), si andò creando una condizione spirituale in gran parte nuova, la quale si protrasse nei primi decenni del secolo successivo. Si entra cioè allora in quel momento della vita italiana, nel quale lo sforzo medesimo dal primo Umanesimo compiuto di conoscere interpretare e rivivere l'antichità classica cede il posto a un curioso protendersi della mente verso ogni campo di conoscenza, a una più spregiudicata attività, al gaudioso assaporamento di ogni bellezza, di ogni agio, di ogni giocondità dell'esistenza. La differenza fra i due momenti, già rilevata dal Burckardt e dal De Sanctis, può contrassegnarsi con le parole di Umanesimo, riservata al primo, e di Rinascimento propria del secondo, e può essere caratterizzata con queste parole del Gentile: «l'umanista pare che si restringa tutto nello studio e nella celebrazione di quello che è strettamente umano nell'animo suo stesso o nella memoria e nella tradizione, a cui egli ama affacciarsi per ingrandire e rinvigorire lo stesso suo animo; laddove l'uomo del Rinascimento gira intorno lo sguardo fuori dell'uomo, e abbraccia con l'intelletto la totalità del mondo a cui l'uomo appartiene e in cui gli tocca di vivere» (1).

Senonchè, a questo carattere fondamentale di universalismo proprio della coltura, e quindi dell'educazione italiana, del Rinascimento, altri mi pare debbano in aggiunta segnalarsi.

Anzitutto è certo che nel Rinascimento, per effetto appunto sia dell'Umanesimo ormai trionfante sopra le correnti mistiche, sia della floridezza civile che aveva avvolto nelle sue dolci spire tutte le classi sociali, la ecclesiastica

e la militare, la borghese e la popolare, si va alterando, fin quasi a spegnersi nei cuori, quella profonda fede cristiana, che molte generose voci avevan, da S. Francesco a S. Antonino, tenuta viva, e che quasi tutti gli Umanisti avevan cercato di custodire in sè conciliandola più o meno bene con la coltura classica. Di lì derivava in molti, se non in tutti i duci spirituali e pratici della società, quella profonda rottura, che il Fiorentino lamentava nel Pomponazzi, tra il credente e il pensatore; che si distinguesse, anche in piena buona fede, fra le verità religiose e le verità filosofiche, diverse, se non opposte, eppur coesistenti; e che da altri, mantenendosi tuttavia l'ossequio alle forme esteriori del culto e del costume, si professasse nell'intimo la più radicale, se non anche la più scettica, negazione o irrisione di quelle, secondo il motto che fu largamente ripetuto: *intus ut libet, foris ut moris est*: dissidio fra il vuoto religioso, che finiva con essere anche vuoto morale, e le manifestazioni esterne della condotta; dissidio che fu la prima origine della decadenza nazionale. (2).

Nel medesimo tempo è anche accaduto che, svanita la fede e con essa l'antica disciplina della volontà, fosse abbandonato a sè, non pure il libero volo dell'intelletto in tutti campi del sapere e della coltura, ma anche il libero sfogo delle tendenze e degli istinti naturali, e, non più solo per istinto, ma di proposito celebrata la vita nella conquista di tutti i suoi beni, la ricchezza, la potenza, la gloria. Della quale libera e gaudiosa espansione ed esaltazione non ci sarebbe stata nessuna regola, se non fosse stata quella medesima intrinseca allo stesso culto della bellezza trasmesso dall'Umanesimo e intensificato fino all'estremo, se non ci fosse stata, cioè, la legge medesima dell'arte, estesa su tutta quanta la vita, cioè la legge dell'armonia o della compostezza armoniosa di tutti gli elementi fisici e spirituali, teorici e pratici, sensibili e ideali onde si compone la vita. Legge di armonia, che veniva dagli spiriti meglio e più finemente coltivati, intesa e praticata non, come pur potrebbe essere, quale un principio di umanità universalmente valido perchè intrinseco allo spirito, ma come un principio in se stesso gaudioso, degno di essere osservato e praticato per la gioia che ne deriva, per la impressione di bellezza, onde si informa lo spirito, per l'attitudine che in sè reca a foggiar la vita, quasi direi, in una continua opera d'arte.

Ma poichè, in verità, la legge estetica, che è la legge dell'immaginazione e del fantasma, non può per se stessa governare la volontà e l'azione, le quali non si disciplinano che sotto un principio razionalmente e universalmente valido, poteva ben accadere che la volontà e l'azione, là dove veniva a mancare, con la coscienza vigile e delicata della bellezza, cioè dell'armonia, la unità degli elementi, rimanessero senza legge e senza governo, onde si scambiasse la celebrazione dello spirito affrancato da ogni vincolo con la esplosione della natura e l'effusione delle sue forze primigenie. O anche poteva accadere che, là dove la coscienza estetica si era fatta più delicata e squisita, la legge dell'armonia e della bellezza si andasse applicando con industria sapiente nelle

forme e nei momenti più esteriori della vita, dando origine a una specie di decadentismo estetico e morale.

Questo mi pare il vizio fondamentale del Rinascimento e della sua educazione: aver fatto passare, con il fascino dell'arte e con il prestigio sovrano della legge di bellezza, una meravigliosa espansione plurilaterale e universale dell'attività umana, che era, in verità, più che celebrazione dello spirito libero, e, come tale, autonomo, esaltazione di una ricca e bella natura ebbra di sè e della propria gioia. Il Rinascimento è bensì giunto, raccogliendo l'eredità del primo Umanesimo, e sviluppandone le posizioni, a scaricare dalla sua coscienza il peso del trascendente, ma non lo ha per questo interiorizzato; anzi, ha lasciato l'anima vuota di fede e di legge, e l'ha a mano a mano riversata su le belle cose esteriori, nell'idoleggiamento e nel dominio delle quali essa ritrovava il proprio appagamento.

Non ritengo pertanto che sia da accogliere la interpretazione, pur molto ingegnosamente sostenuta da alcuni recenti studiosi, cioè che nell'Umanesimo, e meglio ancora nel Rinascimento siasi espressa da taluni scrittori quali l'Alberti e il Palmieri, per quanto imperfettamente, la concezione di un'umanità autosufficente e autonoma (3), cioè l'idea dello spirito come infinito per un lato, e autonomo per l'altro: infinito per la sua natura divina e l'inesausta ricchezza della sua potenza creatrice, autonomo per la sua intrinseca potenza, connessa con la stessa infinitudine sua, di dare leggi a sè, di autogovernarsi. Sono concetti codesti, che per quanto affini alla geniale e fervida esaltazione dell'uomo, della sua cultura e dei suoi poteri, che trovasi negli scrittori del quattrocento e, più del cinquecento italiano, ne differiscono tanto quanto la filosofia moderna sviluppatasi da Cartesio a Kant differisce dalla letteratura, dall'arte, dalla civiltà insomma, onde l'Italia splendette in quel secolo. Sono concetti che piuttosto trovano il loro preannuncio, come vedremo, in quel gagliardo moto di pensiero, pure italiano, che, continuando in certo modo l'Umanesimo, ma sopravanzandolo, si arricchì di tutto l'empito della nuova scienza e delle nuove esigenze e aspirazioni umane, e che culmina nel Bruno e nel Campanella (4).

2. — Chi rappresenta nel campo educativo il trapasso dalla prima fase del Rinascimento, più angusta e più austera, alla seconda più lata e più gaudente è uno degli spiriti più vasti, più colti e più originali che siano nel quattrocento apparsi in Italia, voglio dire: LEON BATTISTA ALBERTI (1404-1476). Fiorentino di origine, ma nato forse a Genova durante l'esiglio dei suoi dalla patria, crebbe poi giovanetto sotto la guida del Barzizza e del Filelfo nell'ambiente veneziano, e poscia nel bolognese, saturi ambedue di cultura umanistica, e fu dalla sollecitudine paterna educato in tutte quelle varie forme d'attività fisica e spirituale che costituivano, come abbiamo visto, per il concorde pensiero dei maestri del tempo, il miglior piano educativo. « Dato ai cavalli, agli armeggiamenti ed ai musicali strumenti, delle lettere e delle belle

arti appassionato, cosa non v'era si pellegrina e difficile ch'egli non cercasse di avidamente apparare. Finalmente tutte le cose laudate con lo studio e la meditazione comprese» (5). Rientrata la sua famiglia in Firenze nel 1428, il giovane Alberti vi trovò il terreno più acconcio e l'aria più favorevole per un intenso e ricco dispiegamento delle sue molteplici energie: l'arte del Brunellesco e di Donatello, del Ghiberti e di Luca Della Robbia, la dottrina classica del Niccoli e del Bruni, del Marsuppini e del Traversari, onde Firenze era piena; la vita attiva dei traffici e dei commerci, che era tradizionale nella famiglia dell'Alberti e che le aveva procurate cospicue ricchezze; infine, la serena giocondità della cittadinanza fiorentina, che dalle ricorrenze religiose e civili come dagli avvenimenti politici traeva motivo di cerimonie e di feste, dovevano per molti lati stimolare l'anima vivace e cupida dell'Alberti, che collegando in sapiente armonia la cultura umanistica e la vita popolaresca, il gusto dell'arte e quello delle lettere, l'anelito verso la bellezza e il senso pratico della realtà, lo spirito d'osservazione naturalistica e lo slancio poetico, doveva finire con idoleggiare un tipo d'uomo e di educazione bensì dominato, come quello di Vittorino, dalla esigenza della unità armonica di tutti gli elementi, ma, per avventura, più ricco per un lato, e più levigato per l'altro, ispirato a ogni modo a un concetto più evidentemente estetico e pagano della vita (6).

Una valorosa scrittrice moderna, Valeria Benetti Brunelli già ricordata a proposito del Petrarca, in due ampii studii recenti (7) sull'Alberti ha messo molto bene in luce l'impronta, dirò così, antirettorica che il concetto dell'educazione presenta nelle opere di lui, in quanto esse sono, in parte, rivolte a satireggiare e demolire il tipo del letterato che « non si eserciti, ma pur tutto pretende conoscere, perchè ha immagazzinato le scienze dei testi e degli autori ». E pure felicemente essa ha lumeggiato il concetto centrale della rivendicazione compiuta dall'Alberti della natura come esercizio, « in contrasto irriducibile con ogni pseudoscienza dei libri instaurata sul verbo e sull'autorità altrui, come norma trascendente, fuori della vita dello spirito ». Ma, lasciando nell'ombra, mi pare, un aspetto essenziale del pensiero dell'Alberti, la citata scrittrice sostiene che « la natura dell'Alberti si stacca da ogni concezione edonistica, epicureggiante; essa non ha il piacere come fine a sè immanente; si instaura nel volere, che ha a sè immanente l'esercizio, il fare, che è bensì accompagnato dal piacere, ma che ha il suo fine fuori del piacere e precisamente nel suo stesso adoperarsi: che è anche, secondo la concezione rigorosamente immanentistica dell'Alberti, inveramento di Dio, realizzazione della sua essenza ». Ora in tutto questo mi pare che il pensiero dell'Alberti sia alquanto forzato: in primo luogo perchè sono, come ho accennato, neglette talune ripetute espressioni di lui che si riferiscono alla felicità intesa come eudemonia, come equilibrio sano e gaudioso di tutti i poteri della vita, epperò come fine, onde la vita stessa si realizza nella sua pienezza; in secondo luogo perchè il concetto del volere come realizzante da sè in se stesso, nel suo esplicarsi, indipendentemente dal piacere, il valore e il fine della vita, è un concetto che non poteva sorgere,

come già ho accennato, che sulla base di una concezione assolutamente immanentistica dello spirito, comparsa solo posteriormente; in terzo luogo perchè, pur essendo molto affievolita la coscienza cristiana, o diciamo pure, cattolica nell'Alberti, non si può dire che essa vi fosse spenta del tutto, e che quindi egli consapevolmente giungesse alla affermazione dell'uomo come « inveramento di Dio ».

La conferma di tutto questo può trarsi da un breve esame degli elementi principali del pensiero dell'Alberti.

Infatti nell'opera letteraria più insigne dell'Alberti, il dialogo *Della famiglia* (4), composta fra il 1434 e il 1438, scritta in un volgare agile, vivo e venusto, prevale l'immagine direttiva di « una vita quieta senza alcuna grave sollecitudine » ((*Opp.*, tomo II, l. III, 257), perchè come al corpo sono necessarii, egli dice, « vacationi d'ogni dolore, sincerità di sangue, e fermezza di membra, così all'animo (sono) necessarie quiete, tranquilità e verità ». Le quali cose, soggiunge subito, nascono nell'animo « da ragione e virtù », allo stesso modo che le qualità fisiche nascono nel corpo « da moderato e retto vivere » (II, 212). La virtù, dunque, ha per l'Alberti valore di mezzo massimamente appropriato alla conquista di quella felicità, per cui l'uomo è nato (9); e consiste essenzialmente in un sapiente dominio dei proprii desiderii, così che « l'animo mai serva » (10), e quindi in una specie di « *aurea mediocritas* » sicura di sè e beata: « starsi così, sai, mezanamente, sempre fu cosa felice » (III, 261).

E in quell'altro, pur bellissimo, dialogo intitolato *De Iciarchia* il medesimo concetto della vita bene equilibrata fra gli estremi, di una attività spirituale guidata dalla legge della misura, e per ciò stesso felice, domina sovrano. Godiamoci, dice l'Alberti, « questa medianità amica della quiete, vincolo della pace, nutrice della felice tranquilità dell'animo nostro, e beato riposo in tutta la vita » (*Opp.*, tomo III, l. I, 11). E più avanti: « Il fine o quasi segno determinato dove s'addrizzano le tue operazioni private, sarà per essere felice » (*cit.* l. II, 86); ma la felicità si realizza nell'atto stesso dell'operare virtuosamente, cioè dell'operare secondo la legge della misura intrinseca allo spirito: « la virtù, dice l'Alberti con una espressione bella e profonda, in te studioso o vero buono uomo sta in te concepita e parata, non come cosa impostavi e collocata, ma come innata sanità e vita in un corpo animato, e per essa bene fermo e valido... Questa compiuta e divina beatitudine, quale tu virtuoso contribuisci a te stesso, facendo bene e adoperandoti in virtù, potrò io chiamarla altro che somma felicità » (*cit.*, l. II, 95). « È questo, come fu osservato già dal De Sanctis, il nuovo ideale dell'uomo sano e felice. È l'onesto borghese idealizzato, che succede al tipo ascetico e cavalleresco del Medio Evo » (11); ma, conviene aggiungere, è l'ideale proprio di uno spirito finemente culto, passato attraverso a uno studio appassionato dei grandi filosofi antichi (specialmente di Aristotele), giunto a conseguire in sè e nella propria indefessa e molteplice attività una sana e gaudiosa compostezza, nella quale egli faceva risiedere la stessa dignità dell'uomo. Bellissime sono queste sentenze dell'Alberti: « Adunque

non sia vizioso l'animo, e non servirà; ornisi di virtù, e arà libertà... Più vale la virtù costante e ferma, che tutte le cose, quali sono sottoposte alla fortuna, caduche e fragili; più la fama e nome nutrita da virtù, che tutti i guadagni » (*Della fam.* l. II, 212).

Da questi concetti generali e fondamentali derivava un sistema educativo ricco di senso pratico, di vedute realistiche sane e giuste, contemperante in un decoroso ed elegante equilibrio le più alte esigenze della vita, sebbene, in fondo, sprovvisto di una forte e alta idealità direttiva. Con tratti delicati l'Alberti parla dell'infanzia e della fanciullezza e delle cure che loro si debbono (*Della fam.* I, 49); con quel medesimo lucido criterio che già ammirammo nel Vegio, che è ripetuto dal Palmieri, e che è uno dei tratti distintivi dell'educazione borghese dall'aristocratica, egli insiste sulla necessità dell'allattamento materno; con fermezza di convinzione ritorna più volte sulla necessità dell'esercizio fisico, della vita operosa e dell'indurimento del corpo, perchè, egli dice, « l'exercitio conserva la vita, accende il caldo et vigore naturale, schiuma le superflue et cattive materie, fortifica ogni virtù et nerbo »; onde loda coloro i quali costumano i loro figliuoli « sofferire col capo scoperto e il piè freddo, molto vegliare adrento alla notte, levare avanti il sole » (I, 73). E raccomanda ai padri di curare l'educazione dei figli, poichè niuna cosa è « tanto alla famiglia necessaria quanto fare la gioventù studiosa et virtuosa » (*Trattato del Governo della fam.* in *Opere.* V. 39), e di essere esemplari di attività, di virtù e di compostezza per i proprii figli, perchè nuoce ai minori veder « il padre scostumato, nel parlare e nei fatti altiero e bestiale, a ogni parola salire in voce e in superbia, giurare, garrire senza fine, bestemmiare » (I, 89). Egli vuole poi che la correzione sia fatta con modo e ragione, senza ira, senza passione d'animo (I, 84), perchè, soggiunge con molta sapienza, la severità senza umanità acquista più odio che autorità, e la durezza fa diventare gli animi gentili più sdegnosi e maligni contro i maggiori, che non ubbidienti (I, 116). Dei vizi, che possono corrompere l'animo giovanile, due principalmente l'Alberti riprova (concorde anche in questo con i grandi umanisti precedenti): la menzogna e l'ozio: l'una perchè essa implica, in fine, il disprezzo di Dio e della religione, (« Chi non teme Dio, chi nell'animo suo tiene spenta la religione, questo in tutto si può reputare cattivo ») e avvilisce l'uomo privandolo di amicizie e di autorità (I, 870); l'altro, perchè non c'è nulla tanto nocivo e pestifero alle cose pubbliche e private « quanto sono i cittadini ignavi e inerti » (12).

Sulla condanna dell'ozio, che direttamente derivava dal suo concetto dell'attività come essenziale alla vita e alla dignità umana, egli ritorna più volte nel *Governo della famiglia* (*Opp.*, V, 26) e in *De Iciarchia*: « Gli uomini oziosi, vi diceva, sono simili a chi dorme: nè vivi quasi nè in tutto morti. Quei che s'adoperano in cose scellerate e odiose, mai saranno per questo altro che miseri e infelicissimi. E possiamo dire a questo proposito, che in mare non navica chi giace e dorme supino, senza cura, senza governo: ma costui

navica, il quale adestra le vele, adopera il remo, divezza le mani in porto. Così non sarà vita in noi l'abitare solo aspettando la sera, e lasciarsi in abbandono errar l'animo suo in servitù del corpo, ma sarà vita in noi l'adoperarsi continuo, e sarà vita ottima adoperarsi in cose ottime » (II, 86).

Contro la menzogna e l'ozio l'Alberti riteneva, coi suoi maggiori, dai quali, in fondo, non si stacca, che fosse rimedio efficace l'educazione religiosa. Converrà, egli diceva, « empiere l'animo a' piccoli di grandissima riverentia et timore di Dio, imperò che l'amore et observanza delle cose divine è mirabile freno a molti vitii » (*Della fam.*, I, 88), e persuaderli che « l'uomo nacque non per attristarsi in ozio, ma per adoperarsi in cose magnifiche e ample con le quali e' possa piacere e onorare Iddio in prima, e per avere poi in se stesso come uso di perfetta virtù, così frutto di felicità » (II, 192). È sempre il medesimo concetto di una vita sana e virtuosa e per ciò stesso gioconda, operosa e misurata e per ciò stesso felice; talchè, come rilevava bene il Gaspary, la religione stessa assume un carattere di amabilità, e giova a completare la impressione complessiva di una estetica armonia della vita.

Quanto poi alla cultura intellettuale, l'Alberti dà bensì il primo posto alle lettere, e, s'intende, alle latine e greche (delle opere in volgare egli non fa cenno), perchè senza di esse « si può riputare in niuno essere vera gentilezza, non si può stimare in alcuno essere felice cosa, non si può pensare compiuta et ferma alcuna famiglia » (I, 104); ma vuole anche lo studio, com'egli dice, dell'abaco e della geometria, « le quali due sono scientie acte et piacevoli agl'ingegni fanciulleschi, et in ogni uso et età non poco utili » (I, 105). D'altra parte non vuole che i padri tengano i figliuoli « incarcerati al continovo tra i libri », bensì che li lascino liberamente esercitarsi nei giuochi di movimento e di fatica, quali la palla, la scherma, l'equitazione, il nuoto, non in quelli sedentari, come gli scacchi, che sono proprii dei vecchi (13). Inoltre, da spirito pratico qual era, cresciuto in rapporto diretto con la vita della borghesia attiva e produttrice, l'Alberti, superando in questo i suoi predecessori, raccomanda che nell'educazione si curi anche l'apprendimento di « qualche mestiere non servile », col quale il giovinetto, « se maligna alcuna fortuna accadesse, potesse con sua industria, e mani, onestamente vivere » (I, 113). Che anzi l'attendere a lavori produttivi di ricchezza, se non è un esercizio tanto glorioso quanto quello delle lettere o delle armi, non è però indegno dell'uomo e del cittadino. « Sono atte le ricchezze ad acquistare amistà e lodo. Servendo a chi ha bisogno, puossi con le ricchezze conseguire fama e autorità adoperandole in cose amplissime e nobilissime con molta larghezza et magnificentia. Et sono negli ultimi casi e bisogni alla patria le ricchezze dei privati cittadini, come tutto il dì si truova, molto utilissime » (II, 203).

Finalmente è da rilevare che quel medesimo senso del reale, che suggeriva all'Alberti una così sapiente valutazione delle necessità pratiche, gli mantiene vivo e costante nell'animo il pensiero del rapporto che lega le possibilità dell'educazione alla natura dell'educando e alle condizioni di fatto, onde racco-

manda sempre di avere riguardo, tanto nel campo della vita fisica che in quello della spirituale e della pratica, alle attitudini naturali dei giovani, così che, se in essi appaia « naturale un'ottima disposizione d'ingegno d'intelletto o di memoria, sarà da seguire in loro con ogni industria dove la natura la dirizza, alle scienze sottilissime, alle lettere e dottrine elegantissime e prestantissime. E se gli vedrai robusti, altieri d'animo, volonterosi e più atti agli esercizi militari che all'ozio delle lettere, in questo ancora sarà da seguire la natura » (I, 65 e 94).

È adunque il trattato dell'Alberti la dimostrazione viva e ricca di un pensiero pedagogico, se non robusto e profondo, certo largamente colto, sapientemente equilibrato, nobilmente temprato. L'Umanesimo classico vi si è composto con gli elementi di praticità desunti dalla vita della arricchita borghesia, ha rivendicato il valore della natura, del corpo e dell'esercizio; ha generato un senso concreto e operoso del valore e della dignità dell'uomo; ha svegliato il concetto della cultura come forma di espressione dell'umanità; ha dato il senso di una felicità umana conquistata e sostenuta dalla virtù ; ed è insomma sboccato in una visione del fine, del piano e dei metodi educativi nel complesso sani e forti, ma avvolti in un'amabile aura di saggio eudemonismo dominato, non tanto dall'ideale cristiano o da una legge universale di ragione, quanto dal pensiero della vita armoniosamente bella e serena e ad un tempo operosa e produttiva.

Accanto all'Alberti, come vissuto nel medesimo ambiente spirituale di Firenze sulla metà del '400, epperò caratterizzato a un di presso dal medesimo atteggiamento di fronte ai problemi della vita e dell'educazione va ricordato MATTEO PALMIERI (1405-1475) uomo d'affari anche lui, e di politica, ambasciatore di Firenze presso Re Alfonso di Napoli (1455) e presso il pontefice Sisto IV (1473), autore, anche lui, di un trattato in volgare sotto forma di dialogo, *Della vita civile* (14). Meno originale e meno vivo di quello dell'Alberti, anzi in molti passi, così aderente alle opere di antichi scrittori, come Plutarco, Cicerone, Quintiliano, da riprodurne alla lettera il pensiero, è però in taluni concetti del libro primo, che è quello più propriamente pedagogico, degno di particolare rilievo. È evidente anzitutto, come il titolo stesso del libro rileva, che il suo sguardo di educatore non si restringe alla famiglia e alla formazione del buon figliuolo e dell'operoso padre, ma si estende alla vitá civile e alla formazione del cittadino atto a « reggere con giustizia, e governare le congregazioni e moltitudini d'uomini, unitamente con giustizia ragunati » ; e abborre dagli « uomini oziosi, viventi in solitudine, e rimossi da ogni pubblica azione », i quali « sono senza alcuna utilità del comune vivere degli altri mortali, solo intenti alla propria salute ». Ma è singolarmente notevole e lucidamente espresso dal Palmieri il concetto, pure dell'Alberti, e dall'Alberti nella propria esistenza realizzato, della universalità della coltura come impronta di umanità : « La natura dell'ingegno nostro, egli dice, è tanto universale a qualunque cosa, e tanto velocemente riguarda in ogni parte, che non il dì sia atto a più cose, ma in un medesimo tempo alle volte varie operazioni eserciti » ; onde egli

vuole che il giovane non solo addestri il corpo in opere d'armi, scherma, giostra, ma anche sappia « dipingere, intagliare, scolpire, immaginare degni edifici, ed ingegnarsi d'essere giudice di tutte le cose umane ed eziandio celesti, in quanto trascende le infermità dei corpi viventi, tenendo per approvato ammaestramento, che gli è sentenza dei savi dottori ed ancora santi cristiani, che ciascuno uomo poche cose deve cercare di fare nella vita mortale, e nientedimeno, volere ciò che si fa, bene intendere, ed essere buono giudice di tutte le cose che fanno gli altri uomini ». Dal che derivava quell'alto concetto della dignità umana che gli faceva rifiutare, d'accordo con la migliore tradizione umanistica, ogni punizione corporale, « perchè pare cosa non benigna ma piuttosto contro natura, ed atta a fare gli animi servi ; ed alle volte poi, cresciuti, se lo reputano ad ingiuria, onde se ne scema l'affezione del naturale amore ». E soggiungeva con finezza : « all'animo bene disposto solo le riprensioni basteranno », e il tenere i giovani « in più lunga riprensione fa che egli esaminino meglio il commesso errore, e stimino doversene guardare, non per paura del dolore delle busse, ma per fuggire l'errore ; e gli animi ne sdegnano meno contro chi li castiga perchè non pare gli percuotino per odio, anzi gli ammoniscano per farli buoni ». È interessante però anche a rilevarsi che in tutto il libro, come già fu osservato da Vittorio Rossi (15), i dettami dei moralisti pagani hanno preso il posto di quelli predicati dal Vangelo, e che di Dio, dell'anima immortale, di una vita futura vi si pispiglia appena.

3. — Questa medesima impronta di scarsa e fredda religiosità, unita però a una intonazione generale meno borghese e più squisitamente aristocratica, si riscontra in alcuni altri scrittori di educazione che appartengono agli ultimi anni del Quattrocento e ai primi decenni del secolo successivo, cioè al tempo in cui la cultura e la civiltà italiana giunsero nelle corti dei principi e presso le grandi famiglie signorili al grado più alto di raffinatezza ; quando le due fresche correnti di vita spirituale rimaste fino a quel tempo un po' remote l'una dall'altra, cioè la propriamente umanistica più aristocratica, e la popolaresca più schietta e vivace, si fusero in una sola impetuosa e travolgente ; quando, infine, la gioia del vivere dovizioso ed elegante e della cultura vasta e molteplice, pur vestendosi ancora delle antiche forme, suggerite dalla fede e dalla pratica religiosa, avvolse nelle sue spire tutta la società, traendola inconsapevole verso lo sfacelo.

È curioso, per esempio, come nell'opera di ALESSANDRO PICCOLOMINI (1510-1578) scritta fra il 1530 e il 1540 *Della institutione di tutta la vita dell'uomo nato nobile et in città libera* (16), che in verità svolge ampiamente tutto un piano di educazione aristocratica seguente passo passo lo sviluppo umano, e che abbraccia la cultura morale e l'estetica, l'istruzione letteraria, la scientifica e la ginnastica, trovi scarsissimo posto, o solo qualche accenno, la coltura religiosa. Il Piccolomini dice apertamente che egli non intende riferisi ad una vita diversa dalle presente, ed è essenzialmente preoccupato

di raccogliere, come egli si esprime, tutto quello che Platone e Aristotele hanno scritto « di queste scientie che mortali si chiamano », d'onde l'alunno suo « possa d'anno in anno pigliar norma all'attioni sue... per potere ottenere con agevolezza quella felicità che in questo mondo si puóte havere. La qual habbia ancora ad essere mezzo d'acquistare poi nella patria del cielo quell'altra maggiore felicità, che haver qui non possiamo ». Egli quindi, sebbene non neghi la vita ultraterrena, e riconosca nel timore d'Iddio uno dei motivi più forti dell'educazione morale, e protesti che non seguirà i suoi filosofi « in cosa alcuna che i meriti d'un buon Christiano punto macchiar possino giammai », è, in fondo, se non fuori, certo alquanto lontano dalla concezione cristiana, in quanto questa significa rinuncia ai beni terreni o almeno subordinazione di essi alla conquista di una intima perfezione spirituale ; e sulle virtù propriamente cristiane della fede e della carità non insiste, premendogli invece ben di più di illustrare il concetto aristotelico della virtù come abito di azioni piacevolmente buone, e come medietà fra estremi conducente alla felicità che con l'abito virtuoso si identifica. Infatti soggiunge : « in niun'altra operatione nostra concorre tanto diletto quanto operando secondo l'habito della virtù ». E anche quando, nel capo quarto del secondo libro, tratta del « come comodamente si possa porre nella mente dei fanciulli il seme della legge divina », il Piccolomini non mostra di avere di tale legge una convinzione profonda o una rappresentazione viva e commossa, poichè si accontenta di raccomandare che non si cerchi di provarla ai fanciulli « con vere o con probabili persuasioni o in qual altro modo si voglia », bensì soltanto di confermare « che sia così, e che gli è bene che così sia, nè in altro modo poteva o doveva essere giammai ». E poichè, soggiunge, la causa per cui alcuni non credono « o che Dio si trovi o che di cose basse habbia cura, è principalmente il vedere che alcuna volta i buoni in miseria e prosperi i cattivi riguardano, per riparare a questo, vorrei che in tutti quei migliori modi che voi potesse, facesse che il figliuol vostro per cosa certissima e necessaria nell'animo s'imprimesse che verissimo sia quel proverbio che Dio non paga il sabbato ». Ma la intonazione fondamentalmente eudemonistica, se lascia la fede religiosa senza un proprio sostegno, si amplifica poi, sulle orme di Aristotele, in una veramente bella e armoniosa visione educativa. In essa infatti accanto allo studio del latino e del greco, a cui il Piccolomini vuole avviato il fanciullo fin dai cinque anni, ha suo degno posto la lingua, com'egli dice, toscana, nella quale non solo deve essere lasciato il fanciullo pienamente libero di esprimersi, ma deve anche esercitarsi, apprendendola nella ricchezza e bellezza de' suoi vocaboli, de' suoi suoni, del periodare, dello stile con lo studio dei grandi prosatori e poeti, dal Boccaccio al Varchi, dal Petrarca al Bembo (curioso che non cita Dante !). E se poco egli si arresta sulla educazione fisica, che non spinge fino alle esercitazioni militari, di cui vede tutto il valore per rispetto alla sanità e alla fortezza, molto invece si diffonde sulla educazione estetica, affidata principalmente alla musica, tanto pratica che teorica, e tanto vocale che strumen-

tale, e al disegno : e l'una e l'altra apprezzate, sia pure sulle orme di Platone e di Aristotele, perchè porgono grandissimo ornamento ai costumi e giovamento alle disposizioni dell'animo rispetto alle operazioni virtuose. E infine, se egli dà, secondo la tradizione, la precedenza alla cultura filosofica (etica, economica, politica) sulla cultura che noi diremmo scientifica, dal Piccolomini rimandata dopo il quattordicesimo anno, è certo però che in essa comprende, con ampio sguardo, non solo le scienze del quadrivio, geometria aritmetica astronomia musica, ma pure la cosmografia, la geografia, la meccanica, la prospettiva, esprimendo perfino l'avviso che per rispetto all'Italia l'alunno « ancor topografico divenisse ».

È, dunque, questo del Piccolomini un programma largo e ricco di educazione, in cui per un lato sono riflesse esigenze, come quelle della letteratura volgare e della cultura scientifica che non erano altrettanto vive qualche decennio prima, e che attestano una trasformazione che s'andava compiendo nella migliore società italiana, ma in cui, d'altro lato, si esprime ancora quella serena concezione della vita, sgombra dalle preoccupazioni inquietanti dei problemi morali e religiosi, e tutta rivolta alla formazione del gentiluomo armoniosamente colto.

Ma una anche maggiore finitezza squisita di lineamento e di elementi del concetto educativo si riscontra in quell'opera, che può dirsi costituisca il capolavoro della pedagogia cinquecentesca, voglio dire il *Cortegiano* di BALDESAR CASTIGLIONE (17) (1478-1529). Vissuto proprio nel tempo in cui l'Italia più splendeva di potenza politica e civile; nutrito di classica coltura da maestri insigni come Giorgio Merula e Demetrio Calcondila; cresciuto alla corte fastosa del Moro di Milano e dei Gonzaga di Mantova, ammesso a quella brillantissima di Ferrara, e poi a quella del pari splendida dei Montefeltro di Urbino (18) ; entrato in rapporto coi maggiori monarchi del tempo, con Luigi XII di Francia, con Arrigo VII d'Inghilterra, e con lo stesso imperatore Carlo V, nonchè con papa Clemente VII ; amico dei maggiori letterati e artisti, del Bembo, di Vittoria Colonna, di Raffaello Sanzio, il Castiglione gentile e dignitoso, ardito e retto, era proprio l'uomo più adatto per comprendere e gustare la vita del suo mondo e tracciare il piano e il metodo ideale d'educazione di quel perfetto uomo di corte, direi quasi, di quella personalitá ideale, di cui egli stesso era un esemplare universalmente ammirato.

La coscienza d'un nobile nome familiare da custodire costituisce la premessa psicologica di tutta l'opera educativa, perchè, dice il Castiglione, « la nobiltà è quasi una chiara lampa, che manifesta e fa vedere l'opere bone e le male, ed accende e sprona alla virtù così col timor d'infamia, come ancor con la speranza di laude » (I, pag. 39); ma alla nobiltà della prosapia, che è già per se stessa una forza, si devono aggiungere per costituire la ideale figura del cortigiano quelle doti di natura, quali sono l'ingegno, la bella forma della persona e del volto, la gentilezza della espressione, che lo facciano « al primo aspetto a chiunque lo vede grato ed amabile » (I, pag. 41). Su tal base naturale

l'opera vera dell'educazione s'innesta ; la quale è rivolta anzitutto all'esercizio delle armi, come quello che più si conviene a chi con le armi appunto deve dimostrare la fedeltà al suo signore, e, con la fedeltà, il coraggio e la fierezza, badando però che questa e quello non degenerino in millanteria e provocazione : « sia dunque quello che noi cerchiamo, dove si veggon gli inimici, fierissimo, acerbo, e sempre tra i primi ; in ogni altro loco, umano, modesto, ritenuto, fuggendo sopra tutto la ostentazione e lo imprudente lodar se stesso » (I, 47). E a tal scopo costituiranno parte essenziale e principalissima dell'educazione tutti quegli esercizi fisici della lotta e dell'equitazione, e quei giuochi della caccia, del nuoto, della corsa, della palla, che erano così largamente in uso, e che tutti i nostri pedagogisti del Rinascimento con pensiero concorde raccomandano. Il Castiglione però aggiunge qui, come una nota caratteristica del suo cortegiano, la grazia : « Il Cortegiano ha da compagnare l'operazione sue, i gesti, gli abiti, in somma ogni suo movimento con la grazia » (I, 59), la quale consiste nell'usare, osserva finemente il Castiglione, una certa sprezzatura che nasconda l'arte e dimostri « ciò che si fa e dice, venir fatto senza fatica e quasi senza pensarvi » (I, 63) ; ed essa è « condimento d'ogni cosa, senza il quale tutte l'altre proprietà e buone condizioni sono di poco valore ».

Ma « sì come l'animo più degno è assai che 'l corpo, così ancor merita esser più culto e più ornato » (I, 103). Onde è da curare in primo luogo l'espressione in volgare tanto parlata che scritta, per la quale si richiede anzitutto che si abbia da dir « cosa che merita essere intesa » (I, 80), e poi che si possegga, con il dominio delle parole « elette splendide e ben composte, ma sopra tutto usate ancor dal populo », anche la voce « chiara e ben composta » e la « pronunzia espedita, e coi modi e gesti convenienti ». Le lettere poi, le quali veramente sono state da Dio concesse agli uomini per un supremo dono, costituiscono « il vero e principale ornamento dell'animo » (I, 104); onde il Cortegiano deve essere « più che mediocremente erudito, almeno in questi studi che chiamano d'umanità ; e non solamente della lingua latina, ma ancora della greca abbia cognizione, per le molte e varie cose che in quella divinamente scritte sono ». « Sia versato nei poeti, e non meno negli oratori ed istorici, ed ancor esercitato nel scriver versi e prosa, massimamente in questa nostra lingua volgare » (I, 109). Alla coltura letteraria si deve inoltre unire la musicale, non solo per il diletto che ne deriva, ma anche perchè essa induce « in noi un nuovo abito buono, ed un costume tendente alla virtù, il qual fa l'animo più capace di felicità » (I, pag. 119); e infine la coltura nelle arti del disegnare e del dipingere, come degnissime esse pure del perfetto Cortegiano.

Nè viene dimenticata in questa ideale raffigurazione la coltura morale, sebbene essa, a dir vero, sembri quasi, se non sopraffatta, assorbita dalla generale coltura fondamentale estetica. Infatti il Castiglione si accontenta di chiedere in maniera sommaria che il Cortigiano sia « omo da bene e intiero; che in questo si comprende la prudenzia, bontà, fortezza e

temperanzia d'animo, e tutte l'altre condizioni, che a così onorato nome si convengono » (I, 103). E altrove, quasi riassumendo la norma pratica della cortegiania, il Castiglione, con una frase che ricorda altra simile dell'Alberti, conclude: « È adunque securissima cosa, nel modo del vivere e nel conversare, governarsi sempre con una certa onesta mediocrità, che nel vero è grandissimo e fermissimo scudo contro la invidia, la qual si dee sfuggir quanto si po » (II, 199): sentenza questa che consuona perfettamente con quell'altra: « la virtù si può quasi dire una prudenzia ed un sapere eleggere il bene, e 'l vizio una imprudenzia ed ignoranzia che induce a giudicare falsamente » (IV, 422).

Quanto infine alla coltura religiosa, il Cortegiano, certo, ne deve essere fornito, ma, si direbbe, quasi più per insegnarla al principe che per se stesso; infatti il Castiglione non parla di questa materia a proposito della formazione del Cortegiano, bensì a proposito di ciò che il Cortegiano stesso deve mostrare al principe (IV, 443). A ogni modo è certo che la pietà verso Iddio, « debita a tutti e massimamente ai principi » deve aversi principalmente quando si è in prosperità « per aver poi più ragionevolmente confidenzia di domandargli grazia quando (i principi) sono in qualche avversità ». E il Cortegiano dovrà sempre ricordare al principe di essere « veramente religioso, non superstizioso, nè dato alla vanità d'incanti e vaticinii; perchè, aggiungendo alle prudenzia umana la pietà divina e la vera religione, avrebbe ancora le bone fortune e Dio protettore, il qual sempre gli accrescerebbe prosperità in pace ed in guerra ».

A me pare che l'educazione del Cortigiano sia dominata essenzialmente da due esigenze fondamentali: l'esigenza della bellezza e l'esigenza della grazia. La bellezza, che di grado in grado sale fino alla bellezza divina, « talmente bella che tutte le altre cose belle son belle, perchè da lei partecipan la sua bellezza » (IV, 495), è il criterio supremo di tutti i valori, e quindi della stessa bontà, talchè si può dire « che la bellezza sia la faccia piacevole, allegra, grata e desiderabile del bene », anzi . . . « che 'l bono e 'l bello, a qualche modo, siano una medesima cosa ». E la grazia, cioè quella certa sprezzatura elegante per cui l'uomo si rende grato agli altri, è la norma suprema del Cortigiano nei rapporti col suo Signore; al quale egli deve piacere così « che faccia adito libero e sicuro di parlargli d'ogni cosa senza essergli molesto » (IV, 417). È un ideale, un programma e un criterio d'educazione che, per quanto portino l'impronta di una serena compostezza e di un culto quasi religioso della bellezza — come si rivela dalle ultime pagine del *Cortegiano*, dove il Bembo parla con eloquenza platonica della celeste, amabile e vera bellezza, che ne' secreti penetrali di Dio sta nascosta — pure riguardano principalmente quegli elementi e atti del vivere, come il costume, la conversazione, la dottrina, le abilità, nelle quali si manifesta la legge della misura onde l'animo è governato. Si realizza certo, nell'educazione del Cortigiano una stupenda unità armonica fra l'interno e l'esterno, ma essa è prodotta

non tanto da una grande e profonda devozione a una legge suprema imperativa della volontà propria e dell'altrui, quanto da uno squisito senso e, quasi direi, da una sottile voluttà del bello che tutto penetra l'animo e ne informa ogni atto. È la realizzazione più perfetta di quella che potrebbe dirsi in senso lato educazione estetica.

L'estremo limite, a cui si poteva in educazione giungere sopra una tal china, mi pare sia rappresentato da quell'altro capolavoro della prosa italiana che è il *Galateo* (19), di un monsignore, GIOVANNI DELLA CASA (1503-1556), uomo, anch'egli, del gran mondo dotto ed elegante, fastoso e gaudente. Il libro vuole insegnare a un giovanetto a «essere costumato e piacevole e di belle maniere», e dà subito come norma direttiva quella medesima, in fondo, che aveva dato il Castiglione, e che ricorda qualche espressione dell'Alberti: «a te convien operare e ordinare i tuoi modi, non secondo il tuo arbitrio, ma secondo il piacere di coloro coi quali tu usi, e a quello indirizzargli; e ciò si vuol fare mezzanamente». (cap. II ; cfr. cap. XXIV-XXVIII) Qui c'è, anzi, qualcosa di più che nel Castiglione: il criterio della misura o dell'armonia o della proporzione o della bellezza, è, senz'altro, apertamente coordinato al fine di piacere agli altri ; come si vede ben confermato da tutto il resto della trattazione, in cui le norme del costume, dalle più leggiere alle più serie e morali, son giustificate essenzialmente dal proposito di non recare noia al prossimo, ma anzi di recargli piacere. Non è da dire con questo che il Della Casa attribuisca alle regole della buona creanza o del Galateo un valore puramente esterno e bassamente utilitario : tutt'altro. La gran legge dominatrice di tutta la sua concezione e trattazione è sempre quella della «bellezza e della misura e della convenevolezza», di cui «gli uomini sono molto vaghi» (cap. XXVI) ; e gli atti esterni del Galateo hanno valore perchè in essi tal legge si manifesta, e per essi si realizza la perfetta unità fra interno ed esterno ; nè il piacere altrui, al quale tali atti sono ordinati è per se stesso degno di esser perseguito, bensì è degno di considerazione per il fatto che esso è come la risonanza dell'unità medesima e quindi della misura come legge suprema. Ma gli è certo che una tal legge non ha per se stessa vero carattere morale, bensì carattere estetico ; esso non s'impone come un imperativo universale della volontà, bensì attrae e soggioga con un suo proprio fascino (20).

4. — Così tutta la parabola del pensiero educativo italiano dalla metà del trecento ai primi decenni del cinquecento, e dal sorgere delle Signorie al loro sfacelo è compiuta. Sorta col dramma dell'anima petrarchesca l'esigenza di una nuova educazione, non più meccanica e verbalistica, ma viva e sostanziosa, essa aveva trovato suo soddisfacimento nell'educazione umanistica, fervida di sincero entusiasmo per l'antica sapienza e l'antica bellezza, forte di un certo accordo fra la fede cristiana ancor viva nei cuori e la nuova coltura ; aveva scoperto o riscattato dalle precedenti denegazioni o mutilazioni la dignità personale, valorizzata la vita fisica operosa e serena e la schietta attività

dello spirito, presentato lo sviluppo di tutti i poteri umani come ideale da perseguire con il libero esercizio delle potenze nelle corti dei principi e nelle case dei borghesi. Ma questa stessa educazione che con Vittorino aveva raggiunto le sue espressioni cristiano-umanistiche più austeramente equilibrate, andò sempre più polarizzandosi verso una coltura letterario-artistico-pratica, essenzialmente estetica e mondana, e poi verso le forme esteriori del vivere civile, fino a estenuarsi d'ogni vera e profondamente sentita contenenza morale e religiosa.

Era naturale che una reazione dovesse sorgere sia in nome di quella fede interna che si era smarrita, sia in nome di quelle attività intellettuali e scientifiche che si erano addormentate sotto l'incanto della bellezza.

Ecco quindi la nuova fase del pensiero educativo, che sorge per un lato come pensiero della Contro Riforma, e per un altro come pensiero della Nuova Scienza e della Nuova Filosofia.

---

(1) G. GENTILE, *G. Bruno e il pensiero del Rinascimento*, p. 244, Firenze, Vallecchi, Cfr. dello stesso autore, *La filosofia*, in « Storia dei generi letterarii italiani », Milano. Vallardi, cap. II, pp. 211-12, e OLGIATI FR., *L'anima dell'Umanesimo e del Rinascimento*, Milano, 1924.

(2) Il CHARBONNEL, *La pensée italienne au XVI^e siècle et le courant libertin*, Paris, attribuendo al Cremonini il motto latino citato (cfr. FIORENTINO, *P. Pomponazzi*, Firenze, 1868 p. 55 e 536), osserva opportunamente: « sarebbe ingiusto imputare al Cremonini la distinzione tra le verità filosofiche e le verità religiose, che noi troviamo in tutti i concontemporanei, che Pietro d'Abano, verso il 1300, aveva nettamente formulata nel suo *Conciliator* », p. 271.

(3) SAITTA, *L'educazione dell'Umanesimo in Italia*, p. 17, Venezia, 1928.

(4) Lo CHARBONNEL, cit. 273 osserva: « la Rinascenza non ha rotto bruscamente con le idee del M. E.: essa si è accomodata provvisoriamente a soluzioni intermedie, in essa lo spirito religioso ha per molto tempo continuato a vivere, ora parallelamente allo spirito razionalistico che si sviluppava, ora mescolando le sue aspirazioni alle deduzioni serrate dalla logica, ai progressi arditi della scienza »; e a p. 438: « noi saremmo indotti a caratterizzare come immanentistico l'orientamento che sembra comune alla maggior parte di questi scienziati e filosofi . . . Sono i temi del plotinismo che dominano, ed è attraverso questi temi che bisogna interpretare certe parole, le quali il più delle volte sarebbe avventuroso comprendere in una accezione quasi hegeliana ».

(5) *Vita latina di L. B. Alberti* pubblicata dal MURATORI in *Rerum ital. script.*, vol. XXV e volgarizzata dal BONUCCI (*opp. volg. di L. B. Alberti*, 1843-1849). V. anche dell'A. *Opera inedita* curante Hier. Mancini, Firenze 1890 (che contiene, fra l'altro, il dialogo lat. *Pontifex* e il dial. *Intercoenales*); e v. pure *Opuscoli morali*, Bartoli, Venezia, 1568; MANCINI G., *Vita di L. B. Alberti*, Firenze, 1882.

(6) Cfr. VENTURI L., *Ragione e Dio nell'estetica di L. B. Alberti*, in « L'esame », 1922, VI: « Onde si deduce che da un artista paganeggiante, come l'Alberti, Dio può essere chiamato leggiadrìa. Leggiadrìa è tutt'uno con animo e ragione, è lo spirito umano, ed è il valore spirituale della natura tutta ».

(7) VALERIA BENETTI-BRUNELLI, *Leon Battista Alberti e il rinnovamento pedagogico del Quattrocento*, Firenze, Vallecchi; ID., *Il rinnovamento della politica nel pensiero del sec. XV in Italia*, Torino, 1927.

(8) L. B. ALBERTI, *Della famiglia*, uel tomo II delle *Opere volgari* annotate e illustrate dal dott. ANICIO BONUCCI, Firenze, 1844.

(9) « Si può statuire eosì: l'uomo da natura essere aeto e faeto a usufruttare le eose, e nato per essere felice », II, 192; « la felicità non si può ottenere senza exercitarsi in buone opere, giuste e virtuose. Sono l'opere giustc e buone quelle ehe non solo nuociono a niuno, ma giovano a non pochissimi . . . e quelle saranno optime opere, lc quali gioveranno a molti », II, 193-4.

(10) « Serve l'animo quando e' sia cupido, avaro, misero, timido, invidioso, o sospeetoso, imperò ch'e vitii signoregiano e premono l'animo, nè mai laseiano aspirarlo con aleuna libera e legiadra volontà a degnamente acquistare lode e fama », II, 211.

(11) DE SANCTIS, *St. della lett. ital.* (Bari, 1912), I, 378. Cfr. WOODWARD, op. cit. cap. III, pp. 57 e 63; GASPARY, *Storia della letteratura italiana*, I, 181.

(12) « Dall'ocio uasce lascivia: di lascivia nasce spregiare le leggi: del non ubbidire le leggi segue ruina ed exterminio delle terre », II, 187 sgg.

(13) « Gioeo ove bisogni sedere quasi niuno mi pare degno di uomo civile; forse ai vecchi se ne permecte aleuno, scachi e tali, spassi da gottosi, ma niuno di quegli giochi senza exercitio et fatica a' robusti giovani mi pare leeito. Lascino e giovani non desidiosi, laseino sedersi le femine ed impigrirsi: loro in sè piglino cxercitio colla persona et ciaseun membro, saectino, cavalchino, et seguano gli altri virili giuoehi et di fatica . . . Così amerei io nei nostri, da piccoli imparassino cavalcare, schermire, notarc, et tutte simili eose, quali in maggiore età spesso nuocono non le sapere », I, 107-8.

(14) Milano, Silvestri, 1825. Cfr. WOODWARD, *La pedagogia del Rinascimento*, cap. IV; BASSI D., *Il primo libro della vita civile di M. Palmieri e l'« Institutio oratoria » di Quintiliano*, in « Giornale storieo d. letter. italiana »., vol. 23, p. 182; MESSERI A., *Matteo Palmieri cittadino di Firenze del sec. XV*, in « Areh. stor. ital. », 1894, p. 257 sgg.

(15) VITTORIO ROSSI, *Il Quattrocento*, p. 90.

(16) Curioso il titolo dell'opera, che si completa così: *Libri dieci in lingua toscana dove et peripateticamente et platonicamente, intorno alle cose dell'Etica et Iconomica et parte della Politica, è raccolta la somma di quanto principalmente può concorrere alla perfetta et felice vita di quello. Composti d'Alessandro Piccolomini a beneficio del nobilissimo fanciullino Alessandro Colombini, pochi giorni innanzi nato, figliuolo della immortale Mad. Laudomia Forteguerri, al quale, havendolo egli sostenuto a battesimo, secondo l'usanza de' Compari, dei detti libri fa dono.* Ho sott'oeehio l'edizione di Venezia MDLIX, che fu la seconda; essendo stata l'opera per la prima volta pubblicata nel 1542, e eompiuta, eome dice lo stesso autore nella lettera dedicatoria, fino dal 1540. Di quest'opèra e'è una traduzione francese, sotto il titolo: PICCOLOMINI, *L'institution morale, mise en français* par PIERRE DE LARIVEY, Paris, Le Voirrier, 1581.

(17) *Il Cortegiano* del eonte BALDESAR CASTIGLIONE, annotato e illustrato da V. CIAN. Terza edizione accresciuta e corretta. Firenze, Sansoni. Altra recente ediz. curata da SCHERILLO, ed. Hoepli, Milano. Cfr. WOODWARD, *op. cit.* cap. XII; V. CIAN, *Il conte B. C.* in « Nuova Antologia, 15 ag. e 1° sett. 1929.

(18) Sulla vita, sui costumi e sulle figure di quelle due corti è ricca di informazioni dirette e sapientemente raccolte il libro di LUZIO e RENIER, *Mantova e Urbino*, Torino, 1893.

(19) GIOVANNI DELLA CASA, *Prose scelte* per cura di SEVERINO FERRARI. Firenze, 1900; *Il Galateo* eon introduzione e commento di CARLO STEINER, Milano, 1910. Cfr. G. TINIVELLA, *La cortesia come moralità nel Galateo di G. D. C.* in « Annuario del R. Liceo Manzoni », Milano, 1928.

(20) « Il *Galateo* e il *Cortigiano* sono le due migliori prose di quel tempo, come rappresentazione di una soeietà pulita ed elegante, tutta al di fuori, in mezzo alla quale vivevano il Casa e il Castiglionc, e ehe poneva la principale importanza della vita ne' eostumi e ne' modi ». DE SANCTIS, *Storia della letter. ital.* II, p. 77 (ed. Laterza).

CAPITOLO SECONDO

Voci di reazione morale e nazionale.

1. — Tuttavia, anche in quel declinare della coscienza educativa dell'Umanesimo, accade di sentire qualche voce, che accenna a una esigenza più seria e più profonda. O che fosse il fastidio per gli eccessi di una vita smodata nel godimento degli agi e del lusso, e quasi un presentimento di pericoli maggiori per le famiglie e per la Chiesa; o che fossero le naturali resistenze dello spirito alle contaminazioni che andava subendo la vita italiana da parte degli stranieri; o che si destassero, nei contrasti, le altrettanto naturali aspirazioni alla ricostruzione di una vita familiare e sociale sana e salda, certo è che qua e là nei primi decenni del Cinquecento e più ancora sulla metà del secolo appare il richiamo a una educazione di contenuto alquanto diverso da quello a cui figgevano lo sguardo i raffinati uomini delle corti. Da una parte sono gli scrittori, nei quali la preoccupazione morale per le giovani generazioni domina su ogni altra; comprendono essi tutto il valore della cultura umanistica, vedon bene che senza di essa non è possibile formare la mente e preparare il giovane alla vita, ma anche ne conoscono, e ne hanno esperimentata nel vivo delle corti, tutti i pericoli, non solo per rispetto alla fede che vacilla ed è, anzi, fortemente minacciata da violenti attacchi eretici, ma anche per il costume, che smarrisce la sua norma suprema, e si invischia e decade nelle molli seduzioni del lusso e nelle possenti attrazioni della cupidigia e della forza. Dall'altra sono gli scrittori che, preoccupati invece delle condizioni politiche d'Italia, in cui le discordie fra i principi, la mancanza di disciplina militare, lo scandalo delle milizie mercenarie, la coruttella delle corti, preparavano l'asservimento allo straniero, gettano, quasi spaventati, un grido d'allarme, invocando una educazione civile e italianamente consapevole per i principi, un arrobustimento nei popoli del senso militare della disciplina, una coscienza politica vigorosa. Vivono e scrivono e gli uni e gli altri ancora nell'ambiente dell'Umanesimo, ma non si adagiano più placidamente e beatamente fra le dolci lusinghe delle lettere classiche e della concezione eudemonistica; sono anime inquiete, che avvertono o intravedono la necessità di una nuova educazione, di più alti ideali, di più robusti metodi educativi.

Da una parte sono il Sadoleto, il Meduna, il Dolce, il Bruto; dall'altra il De Ferraris e il Machiavelli.

2. — Il modenese Giacomo Sadoleto (1477-1547) aveva formata la sua educazione e trascorsa la sua gioventù parte a Ferrara parte a Roma al tempo di Leone X; fatto poi nel 1517 vescovo di Carpentras, e da Paolo III nel 1536

cardinale, ebbe parte attiva nel comporre il conflitto fra Carlo V e Francesco I; ed ebbe anche rapporti con Filippo Melantone, che sperava ricondurre entro il cattolicesimo. Il suo pensiero educativo, sopra tutto per la parte propriamente morale, sembra essersi formato in opposizione a quell'ambiente di fasto e di potenza nel quale egli viveva, e sotto l'influenza invece delle nuove preoccupazioni della società e della Chiesa. In un libretto scritto in latino e pubblicato a Venezia nel 1533 (1), a pochi anni di distanza da quel sacco di Roma che, compiuto da luterani tedeschi doveva significare per un italiano cattolico una ben grave minaccia per la civiltà latina e per la Chiesa, egli delinea un concetto di educazione improntato a salda e severa, ma non aspra nè austera moralità. Pur partendo anch'egli, come altri del suo tempo dal concetto aristotelico della virtù come nascente dall'esercizio e dall'abitudine, e come riposta in una giusta medietà fra estremi ugualmente riprovevoli, ma, a differenza di altri, ravvisando questo concetto in una coscienza viva e nutrita di esperienza e di spirito cristiano, il Sadoleto però insiste anzitutto su quella che egli chiama disciplina, cioè sulla soggezione dell'educando all'autorità che comanda la virtù, epperò sulla formazione delle buone abitudini, le quali, non sono certo ancora virtù, egli dice, ma costituiscono di essa un'imitazione, che poi « col divino aiuto in virtù vera si cangia ». Quindi rileva l'importanza che hanno nell'educazione familiare, (alla quale esclusivamente egli si riferisce), le prime impressioni e compagnie e suggestioni, e poi l'esempio di una vita saggiamente onesta e operosa che il padre stesso nella casa deve dare. L'immagine del padre educatore campeggia nel libro del Sadoleto, ed è da lui ritratta con linee precise e nobili: nel padre ci deve essere il fondamento di tutte le virtù, cioè la morigeratezza e la gravità, il senso della misura e il dominio di se stesso, onde viene quel decoro che adorna e illustra tutta la vita. Egli deve mostrarsi al figlio ad essere riverente verso Dio, cortese cogli uguali, rispettoso coi maggiori, senza però nè viltà nè adulazione; coi servi poi e coi domestici sia più benigno che aspro, e qualora essi siano infermi, li soccorra con qualche sollecitudine e con segni di benevolenza (2). E tutta la vita della casa, la cui influenza ha tanta parte nell'educazione dei figli, sia improntata alla medesima compostezza ugualmente lontana dal fasto e dalla sordidezza; casta e severa sì, ma non tetra, bensì condita di una certa piacevole urbanità (3). Nessuna punizione corporale è quindi ammessa nella educazione domestica: i figli devono essere trattati con rispetto e mansuetudine; non calcolando sul timore, che è un fiacco custode della virtù, ma piuttosto facendo appello al senso della vergogna, che è nel fanciullo e nel giovanetto così vivo e pronto, e allo spirito di emulazione, che è uno stimolo nobile e potente (4). Ma, su tutto, il Sadoleto, con alti e fermi accenti, raccomanda di curare nei figli la veracità e la lealtà: non s'inducano essi mai a dire o fare cose diverse da quelle che hanno nell'animo, e crescano nella convinzione che non può alcuno ottenere nè virtù nè buon costume nè l'onore che si desidera, nè la dignità, alla quale tutti i consigli sono diretti, dove non vi sia nè fede nè integrità (5).

Alla base, però, di tutta quest'opera educativa, e quasi spirito informatore di essa, sta il pensiero religioso, o meglio il timore di Dio, che è, come dicono le Sacre Carte, il principio d'ogni sapienza : timore non servile, il quale nè può piacere a Dio nè conferire all'innocenza e alla vera virtù, ma timore che è tanto vicino all'amore da non potersi staccare da esso (6). Su quel principio deve sorgere, da una parte, l'opera del costume e della virtù, dall'altra quella delle lettere e delle arti, le quali puliscono e perfezionano ciò che noi ricevemmo dalla natura. Appena il fanciullo sappia parlare con scioltezza, il padre lo può affidare a un maestro per l'apprendimento del leggere e dello scrivere, e per l'immediato avviamento allo studio del latino e del greco, perchè in ambedue queste lingue sono grandi scrittori e i principii di tutte le scienze (7). Che si debba anche la lingua italiana insegnare il Sadoleto non dice ; che vi fossero già allora in essa lingua opere insigni di grandi autori, il Sadoleto non avverte : la preoccupazione della coltura rigorosamente classica soverchiava in lui ogni altra, almeno nel campo dell'istruzione. Ma concepisce l'insegnamento classico in modo del tutto formale, come rivolto al dominio della espressione ornata ed eloquente : dalla grammatica, (della quale, però il suo buon senso gli fa avvertire gli eccessi), il giovinetto deve passare alla rettorica, la quale veste e adorna ciò che riceve dall'insegnamento grammaticale, sicchè rende l'orazione oltremodo mirabile (8). Ma la lettura di varii e molti autori e lo studio della storia, giustamente dal Sadoleto raccomandata, gioveranno a dare un serio contenuto alla istruzione letteraria. La quale poi, se per un lato si completa con la musicale e la ginnastica, ambedue rivolte a dare compostezza e armonia allo spirito e al corpo, per un altro si corrobora con l'insegnamento delle scienze, quali l'aritmetica, « che non ha alcun commercio con le cose frali e caduche, ma quasi vergine pura e semplice e solitaria non dà alcun accesso nè alle mani nè agli occhi, ma soltanto alle caste menti », e la geometria « la cui virtù si dirama in tutte l'arti e in tutti i lavori degli uomini », e l'astronomia (9). E si corona infine con la filosofia che, con la guida di Platone e d'Aristotele, e per le vie della Etica e della Dialettica, è maestra, non solo dell'intendere, ma anche del fare e dell'operare, e imprime allo spirito un indirizzo largo e umano, per cui gli riesce agevole entrare con profitto in qualunque applicazione.

Vi è, dunque, nel Sadoleto un concetto organico dell'educazione, con una coscienza viva e forte quale nei precedenti non s'era notata (dopo Vittorino) delle sue esigenze morali, una visione giusta dei suoi rapporti con la religione per un lato, con la vita per l'altro ; ma vi è troppo evidente in lui l'influenza dell'umanesimo formalisticamente inteso, ed è troppo debole insieme, come rivela il fatto medesimo della sua opera scritta in latino anzichè in volgare, quella coscienza dell'italianità, che pure avrebbe dovuto in lui vibrare davanti allo spettacolo della invadenza straniera.

Affine per qualche lato al Sadoleto è un altro scrittore cinquecentista, che del problema educativo si è occupato : BARTOLOMEO MEDUNA.

Il MEDUNA (di Motta del Friuli), conventuale di S. Francesco, pubblicava

nel 1588, dedicandolo al cardinale Alessandro Montalto, (quegli che fu elevato alla tiara col nome di Papa Sisto V) un'opera sotto forma di dialogo dal titolo *Lo scolaro* (10), nella quale egli si proponeva di delineare tutto un piano di educazione del perfetto scolaro, seguendolo dai primi anni fino ai più alti studii. É un'opera, nella quale il nome e la dottrina del cardinale Sadoleto insieme collo spirito di lui austeramente cattolico ricompaiono, ma dove la gravità e la pedanteria dell'erudizione scolastica, con le sue sottili e di spesso fatue discussioni, con i suoi residui di superstiziose credenze e di puerili osservazioni, emergono. Tuttavia il concetto alto che il Meduna ha del sapere e delle arti liberali come « veramente degne dell'uomo libero » ; il concetto di una educazione complessa rivolta a svolgere tutti i poteri fisici e spirituali dell'uomo (si vedano alcune belle pagine, del libro I circa l'educazione igienica e fisica) ; il concetto che egli ha della lingua volgare come atta a esprimere qualunque, anche alto pensiero, rendono l'opera del Meduna degna di considerazione e le danno una posizione intermedia fra il trattato del Piccolomini (in casa del quale è raffigurata in Siena l'azione del dialogo) e quello del Sadoleto.

3. — Più viva ancora che nel Sadoleto e nel Meduna è la preoccupazione morale in altri scrittori del tempo che trattarono dell'educazione della donna. Il fascino della cultura letteraria e artistica che, emanando dallo spirito femminile signorilmente educato e colto, era stato così grande in cospicue donne del Quattrocento e del primo Cinquecento, scolare del Bruni o di Vittorino, scrittrici di orazioni e di epistole in latino e in greco, quel fascino sembra che si veli ora di ombre. Si avvertiva, pur da chi non partecipava di tendenze e aspirazione ascetiche, che dalla donna, specialmente se posta in alto nella vita sociale, molta influenza si poteva esercitare sul costume e sulla stessa politica, e che però alla sua formazione spirituale attente e severe cure dovevano esser date, perchè essa nel gran turbamento dell'età, fosse o tornasse altrice e custode delle più elette virtù.

LUDOVICO DOLCE (1508-1569) letterato di varia cultura e di ambizioni poetiche, in un suo libro sulla *Institution delle donne* pubblicato nel 1545 (11) pone a incrollabile fondamento della educazione femminile la fede e la dottrina cristiana. I padri stessi devono sopra ogni cosa cercare di imprimere nel cuore delle figliuole il pensiero di Cristo creatore e redentore. Ciò tuttavia non impedisce nè diminuisce la necessità di far conseguire alla donna un certo grado di istruzione letteraria e filosofica attinta non solo alle letterature antiche e alla cristiana, ma anche alla volgare italiana. « Quantunque, dice il Dolce, le sacre lettere insegnino abbastanza tutto quello che alla vita s'appartiene, pure, per ornamento et per havere sempre in che tenere occupato l'animo », la fanciulla studierà insieme con Platone, considerato sempre come il filosofo più vicino al Cristianesimo, Seneca e, in genere, tutti quei filosofi, dai quali si posson ritrarre santi e onesti costumi. Fra gli scrittori latini preferirà Virgilio e Orazio, Cicerone e gli storici ; fra gli italiani « saranno i primi, dice il Dolce,

il Petrarca e Dante : nell'uno la fanciulla troverà, insieme con le bellezze della volgare poesia e della lingua toscana, esempio d'onestissimo e castissimo amore, e nell'altro un eccellente ritratto di tutta la filosofia cristiana ».

Una intonazione molto più austera, pur non cadendo nelle asprezze ascetiche, si vuole dare all'educazione femminile in un libretto fin qui poco noto, se pur citato (12), del 1555, pubblicato ad Anversa, e dovuto alla penna di Giovanni Michele Bruto. È intitolato *La instituzione di una fanciulla nata nobilmente*, ed è dedicato ad un italiano, certo Silvestro Cataneo, che viveva in Anversa, lontano dalla figlia forse rimasta in Italia. Siamo dinanzi al caso di emigrati italiani, che in ambiente invaso dalla Riforma religiosa ne subivano la influenza ? Lo farebbero credere le circostanze della pubblicazione del libro, la sua traduzione in lingua francese, l'austerità della concezione morale e il concetto stesso della religione. Infatti l'autore, dopo d'avere mostrata la necessità che la fanciulla, lontana dal padre, sia affidata a donna di molta gravità e santità di costumi, e a compagna « che non solo per bellezza d'ingegno e di spirito le sia occasione ed emulatione alla virtù, ma le sia di diporto e di ricreatione ancora delle cose più gravi », e dopo d'avere raccomandato che « nel castigare i leggeri errori della fanciulla piuttosto si pieghi alla indulgentia che alla severità », e si eviti sopra tutto « come brutto castigo e disconvenevole a gentile animo quello delle percosse e battiture », delinea il suo concetto della condotta morale in questa molto nobile forma : « noi non solamente vogliamo che questa nostra non faccia per timore quello che ella dee, che, se non è degno in questà età di biasimo, non è di gran laude; ma eziandio non intendiamo pure, che faccia quello istesso che ella conosce esser degno di laude, con isperanza di laude. Tanto ci promettiamo noi del suo valore, che speriamo, che solo che ella vegga la bellezza della virtù e la maestà, lei sola, sì come quella, nella quale conosce tutta la sua felicità esser posta e il suo bene, vaga divenutane e innamorata, sola per se stessa voglia senz'altro et sola desideri ». Concetto molto alto e severo, a cui nessuno forse degli educatori del Rinascimento era fin allora giunto.

Con una tale austerità di concetto era naturale che consuonasse il piano dell'istruzione. Non le lettere classiche, « essendo molto più i mali che si temono che i beni che si sperano, se ella (la fanciulla) sia nelle lettere ammaestrata. Vogliono che sia casta e monda e cristiana quelle dottrine che si proponerà alla istituzione di lei » ; e soltanto quando di tali dottrine sia nutrita potrà leggere, non i poeti pagani dell'amore Ovidio, Catullo, Properzio, Virgilio, ma « i cristiani poeti, Prudentio, Prospero, Giovenco, Paolino, Nazianzeno ». Ma neppure Platone è consentito « per la lascivia del Convito » ; e, si direbbe, neppure gli storici, perchè a proposito di una dei più celebrati tipi di matrona romana, di Cornelia, il severo scrittore osservava, che essa « nondimeno, come insegnò ai figliuoli ad essere seditiosi e violenti, non meno che eloquenti e dotti, così ammaestrò la figliuola a dare morte al marito, che fu la grandezza e la maestà di quell'Impero » (12 bis). « Siano elle, soggiunge, le donne ristrette alla cura e al go-

verno della famiglia ; e invidiando a quelle che per vere virtù furono illustri, di quelle che con molto pregiudizio della loro honestà volsero parere al mondo, Diotima, Aspasia, Saffo e Corinna, facciano poca stima o nonnulla ». « Nè voglio io tuttavolta che ella sia priva della comodità del leggere e dello intendere... Anzi legga ella molte cose dagli huomini dotti lasciate scritte ad informatione ed uso di noi ; pure che non le si pongano innanzi versi lascivi e amorosi e favole e novelle e di molti altri e del Boccaccio stesso ». Quando poi si pensi che anche alla musica, pur riconosciuta « fra le arti che per civiltà appartengono propriamente ad huomini ben nati », il severo scrittore si mostra avverso nella educazione della donna, consentendole soltanto l'uso del canto, si è inclini a pensare che la reazione contro il mal costume femminile del tempo attinge qui il suo grado più alto.

Ma è una reazione sostenuta da un alto concetto, oltre che della virtù, pur della religione. Il Bruto vuole bensì, infatti, che la fanciulla sia educata nella pietà, ma che schivi in tutto « come peste capitale la superstizione ». Perciocchè, soggiunge, con un pensiero che richiama Aristotele, ma con tutt'altra applicazione, « la religione è virtù, e sta tutta nella mediocrità, la quale, come ha da un canto l'empietà, che è l'uno dei suoi estremi, così ha dall'altra la superstizione, la quale è non meno spesso dell'empietà perniciosa ». Dal Cristianesimo poi apprenda la fanciulla a praticare principalmente l'umiltà, la quale non solo è « cristiana virtù e civile, ma di tutte le cristiane e civili virtù base e fondamento ». Non per questo si lasci essa dominare dalla timidezza, perchè « come il troppo ardire si de' come capitale vitio notare et avere a schifo, così all'incontro la troppa timidità e la vergogna dove ella non abbi a luoco, è da bamba e da sciocca. Dove le farà mestiero di dare contezza di se stessa e delle sue virtù, starà pronta ma non audace ; e con un subito rossore che ella tantosto con virtuosa confidenza sgombrerà dalle sue belle guancie, mostrerà che sia in lei animo riverente, ma lontano da biasimevole vergogna e vitiosa ».

Non c'è dubbio che in tutto questo si esprime una coscienza educativa ben più robusta di quella degli umanisti anche migliori, una coscienza della dignità umana, delle virtù, della religione, che può sembrare alquanto rigida e remota da ogni considerazione dell'arte come elemento di educazione, ma che esprimeva una esigenza profonda di anime le quali si andavano orientando verso nuove forme di vita.

4.— D'altra parte anche la coscienza della nazionalità aveva già da qualche decennio, sotto l'influenza dei gravi avvenimenti politici della penisola, lanciato qua e là gridi d'allarme, e invocato più forte e virile educazione.

Tra i primi agitatori di un pensiero pedagogico nazionale. va ricordato Antonio de Ferraris detto il Galateo (1444-1517), autore di un opuscolo *De educatione* scritto fra il 1504 e il 1505 e diretto a Crisostomo Colonna, che era precettore del principe Ferdinando, primogenito del re Federico

di Napoli (13). Erano allora gli anni in cui la agevole e fortunata incursione di Carlo VIII nel Reame aveva incuorato, dopo di lui, Francesi e Spagnuoli a ritentar la prova, onde gli uni e gli altri, le milizie di Luigi XII e quelle di Consalvo di Cordova, con la violenza e con l'inganno s'impadronivano del mezzogiorno detronizzando l'Aragonese. Ora, nel Galateo, che assisteva a tale umiliante spettacolo della fine ingloriosa del regno e della tracotanza straniera, principalmente spagnola, barbarica e corruttrice, il concetto dell'educazione è dominato essenzialmente dal proposito di mantenere nel giovane principe, che veniva educato in Ispagna, l'impronta dell'italianità. « Male è servire, egli dice, ma minor male servire ai suoi che agli stranieri e ai barbari... Sieno Angioini o Aragonesi; Dio entrambi li disperda, che ci traggono a rovina ». Negli uni e negli altri, osserva acutamente il Galateo, l'educazione non ha nulla di buono : « tengono in non cale le lettere, nè si confanno ai nostri costumi. nè ai precetti dei filosofi, nè di nostro Signore » (14). Egli invece vuole per il principe giovinetto un'educazione schiettamente italiana, e conforme alla migliore tradizione nazionale : « Italiano lo ricevesti, dice al Colonna, rendilo Italiano »; e in primo luogo insegnagli la lingua italiana e fagli leggere Dante (è la prima volta che il Divino poeta appare ricordato dagli educatori) e Petrarca, « specialmente quella nobile canzone del Petrarca, più vera degli oracoli delle Sibille, che incomincia « Italia mia, benchè il parlar sia indarno ». Apprenda pure, se gli piace, il francese o lo spagnuolo, perchè è bello conoscere tanto la lingua quanto i costumi di molte genti ; ma non dimentichi mai nè la propria lingua italiana, nè la latina : « qual cosa più indegna, soggiunge, conoscere le lingue straniere, e anche l'arabica, ed ignorarsi poi da un nobil uomo o da principe cristiano la latina, nella quale si leggono gli evangeli, le profezie e l'epistole dei santi e i divini insegnamenti del nuovo e vecchio testamento e i fatti ancora dei gentili e dei cristiani ? » (15). Sembra che per lui la lingua latina abbia valore più come organo di espressione della fede cristiana, che come organo della civiltà pagana.

Quanto poi all'educazione morale, precetto fondamentale è quello medesimo che trovasi frequentemente ripetuto dai nostri umanisti, e che è uno dei segni più caratteristici della loro nobiltà, il precetto, cioè, di fare omaggio sempre al vero, di non mentire mai, neppure per gioco e neppure nei rapporti coi nemici : « Nella vita niente avvi di più santo della verità, la quale come ai buoni è gratissima, così è tenuta in grandissimo odio dai malvagi, e l'ignorarla ha sbandito ogni virtù, prima la giustizia, poscia la fede, la carità, la concordia, la società, l'amicizia, la liberalità, la probità, e la pietà » (16). La menzogna e l'ipocrisia sono dei popoli stranieri, così come ad essi appartengono l'ingordigia e la superstizione. Invece il giovinetto principe curi, con la veracità, la continenza e il lavoro, di cui non v'è nessun migliore alimento per la salute. E « preghi Dio religiosamente con cuor puro, non con ambizione o con ipocrisia invisa a Cristo ; poscia legga, appresso lavori, indi pranzi con parsimonia e frugalità ; sia contento di modico cibo e di modico sonno (17).

Riprendendo infine un altro pensiero pure caro agli Umanisti, il Galateo raccomanda per un lato di evitare le mollezze corruttrici e i giuochi oziosi, e di coltivare per l'altro gli esercizi venatorii che hanno in sè qualcosa di marziale, e, ad un tempo, la musica, purchè non sia nè molle, nè languida, nè lamentevole o lugubre (18).

Vi è, dunque, nel Galateo l'espressione di una coscienza educativa, che, se anche non approfondisce e non svolge le proprie intuizioni, ha un senso vivo e vigoroso delle esigenze morali e nazionali, e non stempera la tradizione letteraria della coltura umanistica nelle manifestazioni del costume di corte, ma anzi la nutre e la corrobora di concreta esperienza. In lui non vi è il letterato o il maestro di belle lettere o lo studioso di opere filosofiche; è bensì l'uomo che vive fra le cose, e sente la coltura come elemento e alimento essenziale di una coscienza operosa rivolta a fini altamente sociali. Tutto questo non è ancora riflessamente pensato; ma è già un buon passo verso una più robusta coscienza educativa.

5. — La medesima nota dirò così realistica si trova espressa in una maniera, certo, più profonda, ma anche più involuta in un altro scrittore, e grandissimo, il quale, al pari del GALATEO, assisteva con l'animo sconvolto, ma con la mente pensosa, allo spettacolo di quella società che si scioglieva, per il lento disfarsi della coscienza morale e politica, sotto l'urto della potenza straniera e sotto le blandizie della corruttela mondana. Un tale scrittore è NICCOLÒ MACHIAVELLI (1469-1527). Egli non compare di solito nella storia del pensiero pedagogico italiano, perchè egli non si occupò mai di problemi educativi, e nulla, d'altra parte, sembra più alieno dall'animo del Machiavelli che una finalità o una disposizione pedagogica. Egli è essenzialmente il teorico della politica, e all'azione politica, alla fondazione, al governo, all' incremento dello stato ha rivolto costantemente lo sguardo. Il vero, l' unico problema che lo interessa è, in cospetto dello sfacelo delle signorie italiane e della potenza vittorosa degli stati esteri, la fondazione dello stato forte, in rapporto al quale tutto acquista o perde valore a secondo che giova o nuoccia. Acquista valore la morale e la religione, e può acquistarne anche l'educazione, se per la prima e per la seconda si può contribuire al fine della costituzione, conservazione e incremento dello stato. Così egli vede che quello stato forte e durevole, sia esso o repubblica o principato, di cui ritrova per molti aspetti l'immagine nell'antica Roma, poggia bensì essenzialmente, per un lato, sopra la virtù, sia essa violenta o furba, a ogni modo abile, dei suoi reggitori, e sulla bontà dei suoi ordinamenti, ma poggia anche, per un altro lato, sopra quell'altra virtù, che è la forza e lo spirito di sacrificio dei suoi cittadini. La religione o il timore di Dio, in quanto serve a tenere unita la plebe, a mantenere gli uomini buoni e a far vergognare i tristi (*Discorsi sulla 1ª Deca di Livio* I, 11); il sapersi adattare ad assumere i minori uffici pur dopo avere coperti i più alti (*Discorsi cit.*, I. 36); il non rifuggire da qualunque partito per salvare la patria (*Discorsi cit.*, III, 41);

il saper accettare la povertà e conservare in ogni situazione ubbidienza ai magistrati e riverenza ai maggiori (*Discorsi cit.*, III, 25) sono per quel medesimo Macchiavelli, che faceva la realistica teoria dello Stato e del Principe, le condizioni, potremmo dire, di una pubblica e privata educazione.

Ma questa poi si determina in modo particolare e originale, quando si pensi che per il Machiavelli lo stato forte poggia bensì sulle buone leggi, ma anche sulle buone armi, anzi, come è detto nel *Principe* (XII), « non possono essere buone leggi dove non sono buone armi » ; onde il preparare una buona milizia, e non mercenaria, ma propria, o, diremmo, nazionale, è la prima cura dello Stato : « deve un principe non avere altro oggetto nè altro pensiero, nè prendere cosa alcuna per sua arte, fuori della guerra, ed ordini e disciplina di essa » ; e « nella pace si deve più esercitare che nella guerra : che può fare in due modi : l'uno con l'opere, l'altro con la mente » (*Principe*, XIV). Di lì nasceva la necessità di dare un'educazione essenzialmente militare alla gioventù : « a questi esercizi (come correre e fare alle braccia, farli saltare, farli affaticare sotto armi più gravi che le ordinarie, farli trarre con la balestra e con l'arco) assuefarei tutta la gioventù del mio Stato ; ma con maggiore industria e più sollecitudine quella parte che io avessi descritta per militari, e sempre nei giorni oziosi si eserciterebbero. Vorrei ancora che eglino imparassero a nuotare, farei ancora come gli antichi, esercitare quelli che militassero a cavallo..., bisogna ancora, che essi imparino a stare negli ordini, ad ubbidire ai segni, ai suoni e alla voce del capitano » (*Dialoghi dell'arte della guerra*, libro II.)

L'educazione è, quindi, un problema vivo e importante per il Machiavelli, ma è un'educazione esclusivamente politica e militare ; e siccome la mira ultima di lui era di formare lo stato forte in Italia (cp. e 24 e 26 del *Principe*), l'educazione diventava *ipso facto*, nel suo concetto educazione nazionale sulla base dell'esercitazione militare e bellica. Ad essa tutto il resto era subordinato : educazione morale religiosa intellettuale, come la religione e la morale sono nelle mani del principe mezzi di cui all'occasione egli si serve o che respinge in rapporto col suo fine, (« è necessario ad un Principe, volendosi mantenere, imparare a potere essere non buono, ed usarlo e non usarlo secondo la necessità » *Principe*, XV), così la cultura intellettuale ha per lui sempre valore di istrumento : « quanto all'esercizio della mente, deve il Principe leggere le istorie, ed in quelle considerare le azioni degli uomini eccellenti, vedere come si sono governati nelle guerre » (*Principe*, XIV).

Onde viene che la vera vita dello spirito, come avente valore per sè, per la cultura dell'uomo, si oscura, si restringe, e si abbassa in tale concezione freddamente e pur così fortemente impregnata di pensiero politico e di considerazione realistica : in verità la morale non è più morale, nè la religione è più religione, nè il sapere è più sapere, quando abbiano il loro fine fuori di sè, cioè fuori dello spirito. Ma non ostante questo difetto essenziale, e gravissimo, è certo che il Machiavelli consegue, per la forza del suo medesimo punto di vista iniziale, un concetto serio e forte della educazione : questa non è più rivolta a formare nè

il nobile nè il cortigiano nè il mercante, ma il cittadino dello stato libero e forte, atto a difendere la patria con le armi; e la stessa educazione militare non è più tanto apprezzata nel suo valore fisiologico o estetico, quanto piuttosto in quello propriamente politico; e la cultura letteraria e storica non è più misurata con un criterio rettorico, ma con un criterio, direi quasi, utilitario, in quanto, cioè possa servire alla formazione politica del cittadino. Come già ebbe a rilevare giustamente il De Sanctis, l'educazione e l'istruzione sono per il Machiavelli, al pari della morale e della religione, istrumento di grandezza nazionale (17).

Purtroppo su questi concetti il Segretario fiorentino non ha potuto o non ha saputo raccogliere la sua attenzione, rivolta, come era, tutta quanta all'aspetto propriamente politico del problema; ma è certo che nei suoi scritti balena un concetto pedagogico che è ben lontano da quello proprio dell'Umanesimo a mano a mano degenerato, o, se vogliamo, esteriorizzatosi nella corruttela italica. Eppure il concetto del Machiavelli rampollava, esso pure, dalle radici dell'Umanesimo stesso e anzi, ne era forse una delle espressioni più gagliarde e più profonde, in quanto ne enucleava, applicandolo alla politica, quel germe rinnovatore della vita civile, che giaceva al fondo della emancipazione spirituale iniziata, se non compiuta, dal moto umanistico: il germe cioè, di una concezione educativa angusta, se si vuole, e manchevole, per i suoi riferimenti esclusivamente politici, ma rampollante su da le esigenze della vita. Con il Galateo egli si solleva, sotto il pungolo della esperienza vissuta, alla intuizione di un modo più robusto e più realistico di concepire l'educazione.

Ma, come dissi sopra, questi del Galateo e del Machiavelli non sono che baleni, pur di diversa intensità, di un pensiero pedagogico atto bensì a essere rielaborato nel fermento successivo dell'anima italiana, ma allora destinato a scomparire nel tempestoso moto politico e sociale in cui l'Italia naufragava.

---

(1) (frontispizio) IAC. SADOLETI, *De liberis recte instituends liber* MDXXXIII, (in fine) Venetiis per Io. Antonium et Fratres de Sablo sumptu et requisitione D. Melchioris Sessae Anno Domini MDXXXIII, Mense Iulio. Una buona traduzione dell'opera è quella, senza nome d'autore, stampata in Venezia, MDCCXLV appresso Giovanni Tavernini. Altra traduzione è quella di G. L. MONTANARI, Parma, 1847. Sul Sadoleto vedansi: PIAZZI A., *La pedagogia di I. S.*, in «Rivista italiana di filosofia», 1890,, nov.-dic.; TRUMP P., *Sadolet als Pädagog*; WOODWARD, *La pedagogia del Rinascimento* cap. IX, dove sono citati due altri studii, uno del CHARPENNE (1855) e uno del JOLY (1856). V. anche: S. RITTER, *Un umanista teologo: Jac. Sadoleto*, Roma, Ferrari, 1912.

(2) Pag. 14.

(3) Pag. 16-17.

(4) Pag. 22.

(5) Pag. 30.

(6) Pag. 10.

(7) Pag. 34. (8) Pag. 37. (9) Pag. 45.

(10) *Lo scolare* del R. P. M. BARTOLOMEO MEDUNA, in Venetia, presso Pietro Fachinetti, 1588: opera greve e di faticosa lettura; v. GERINI, *Scrittori pedagog. del sec. XVI*, Torino, Paravia.

(11) *Dialogo della institution delle donne* in Venegia appresso Gabriel de Ferrari, 1545; nuova ediz. 1547. V. A. PIAZZI art. sul Dolci nel *Dizion. ill. d. Pedag.*; GERINI, *op. cit.*

(12) Il libretto del Bruto, che il Gerini cita ma dichiara di non conoscere, si trova presso la Biblioteca Vittorio Emanuele II di Roma nella ediz. di Anversa. Bellére, 1555, testo italiano e trad. francese di fronte.

(12 bis) Lo scrittore si riferisce a Sempronia, figlia di Cornelia, moglie di Scipione Emiliano, detto Africano minore e Numantino, morto nel 129 a. C. forse ucciso per vendetta politica.

(13) *Collana di scrittori di Terra d'Otranto. La giapigia e varii opuscoli* di ANT. DE FERRARIJS detto il GALATEO, Lecce, 1867. Cfr. CROCE B., *Il trattato* « De educatione » di A. Galateo, in « Giorn. stor. d. lett. ital. », vol. 23, p. 394, 1894; GERINI, *op. cit.*; MICHELI, *op. cit.*; CELESIA, *op. cit.*

(14) « malum est servire, sed minus malum suis, quam exteris, et barbaris ut nos consuevimus... Alii Andegavenses sint, alii Aragonenses; utrosque Dii perdant, qui nos male perdent... Quid sentiam de Gallorum Hispanorumque educatione, si vis scire, Chrisostome, nihil boni: negligunt literas: non enim conveniunt moribus nostris, neque praeceptis philosophorum, neque Domini nostri », pp. 127-9.

(15) « Italum accepisti, italum redde, non hispanum; discat is punice loqui, et etiam gallice, si libuerit; pulchrum est enim multarum gentium ut et mores, sic et linguas noscere; non tamen, quod ipsi etiam hispanice abominantur Algaraciam, aut gothicam barbariem latinitati anteponat, sed utatur sempre inter suos patria lingua... Quid enim turpius quam externas linguas (pudet dicere arabicam quoque) scire; latinam, in qua Evangelia, prophetiae, epistolae sanctorum et divina praecepta novi et veteris Testamenti, gentilium quoque et Christianorum facta leguntur, christianorum virum nobilem, aut principem, ignorare? », pp. 137-8, « legat Dantem et Petrarcham, poetas, meo judicio, non contemnendos, praecipue illud nobile Petrarchae carmen, verius oraculis Sybillarum, cuius initium est: Italia mia benchè il parlar sia indarno », p. 156.

(16) « nunquam aut ioco, aut serio mentiatur. Neque cum suis, neque cum hostibus nullum vitium, nullum scelus peius est mendacio. Scriptum est: Os quo mentitur occidit animam... Nihil in vita veritate sanctius, quae ut bonis gratissima, sic malis odiosissima est, cuius ignorantia omnes virtutes profligavit, Justitiam primo, deinde fidem, charitatem, concordiam, societatem, amicitiam, liberalitatem, probitatem et pietatem », p. 139. E prima (p. 117): « nihil meo judicio homine indignius quam mentiri et simulare ».

(17) « labor igitur cibum antecedat et mane et vespere; nemo enim est melior coquus quam labor... nulla enim, ut dixi, melior ad sanitatem, via, quam frugalitas et exercitatio... mane primum deos oret pura mente religiose, non ambitiose, aut per invisam Christo hipocrisiam, deinde legat, deinde laboret, postea prandeat parce et frugaliter... sit contentus modico cibo et modico somno », pp. 142-5.

(18) Non est viri illa frequens consuetudo puellarum, ex qua non modo remittitur, sed extinguitur, igniculus animi adolescentium... Ludos, et chartarum, et taxillorum, et scacchorum, et aliarum, ut pestem fugiat et abominetur, in quibus tempus, res omnium rerum pretiosissima, amittitur... Sed eam venationem acris ingenii adolescentulo suade, quae imaginem quamdam habet rei bellicae... Cum ab hac forti et virili venatione vacaverit, masculae, non effeminatae, non languidae, non lamentabili, non lugubri musicae det operam », pp. 147-152.

(19) DE SANCTIS, *op. cit.*, II, 73; Cfr. ERCOLE P., *Il pensiero politico di Nicolò Machiavelli*, Roma, 1926; E. IANNI, N. M., Milano, Cogliati, 1927.

SEZIONE TERZA

L'EDUCAZIONE NELLA CONTRO-RIFORMA E NELLA NUOVA SCIENZA

CAPITOLO PRIMO

LE DUE PRINCIPALI CORRENTI EDUCATIVE.

1. — Se l'Umanesimo aveva dato in Italia, come suo frutto più maturo, la grande produzione artistica e letteraria onde splendevano, nella pompa dei costumi, le corti dei nostri principi e signori, esso produsse fuori d'Italia, presso popoli che, meno attratti dalle bellezze esteriori, sono più intensamente preoccupati della vita interiore, il gran moto della Riforma. La quale poi conteneva in sè tutto un nuovo pensiero pedagogico, se anzi non era già essa stessa una nuova teoria e pratica dell'educazione. In Italia, invece, come è noto, la Riforma non attecchì, non poteva attecchire : la vicinanza di Roma, l'indole del popolo, l'indirizzo della coltura, l'intima colleganza del rito cattolico con tutte le manifestazioni dell'arte, delle lettere, della politica, furono tanti impedimenti al diffondersi presso di noi delle ragioni ideali e dei motivi sentimentali onde si propagò in Germania e altrove la Riforma. Talchè accadde, che, se fuori d'Italia la parola di Martin Lutero e di Melantone, di Zuinglio e di Calvino, agitando i problemi della fede e della vita morale, richiamò energicamente l'attenzione del popolo e dei principi sulla necessità di provvedere a un radicale rinnovamento dei metodi e degli istituti educativi, e promosse quindi quel fervore di studi e di opere che dal Ratke e dal Comenio giunge ai Giansenisti per un lato, al Milton e al Locke per l'altro, in Italia invece il problema dell'educazione, che pure era stato di così largo e popolare interesse nel Quattrocento, andò restringendosi entro il campo della Chiesa cattolica, alla quale esso fu esclusivamente abbandonato, come cosa di sua propria spettanza.

E la Chiesa infatti se ne impadronì, e con grande prontezza e sicurezza di sguardo ; ma lo trasformò subito, com'era ben naturale, in un problema di conservazione e di difesa dei principii proprii della fede cattolica. La Chiesa vide (e per la Chiesa intendo, non il Papato soltanto, ma tutto il complesso di istituzioni che nel grembo della Chiesa si alimentano e prosperano) che alla base della sua vita stessa, della sua funzione non solo religiosa, ma civile e politica, stava quel problema dell'educazione, che fino ad allora era stato trattato e risolto, pur sulla base cristiana, ma con una certa libertà di visione, di interpretazioni, di applicazioni, da sarcedoti e da laici, da comuni e da principi, da scuole cattedrali e da università ; onde erano sorti dispersione di sforzi e

pericoli di eresie. Essa, quindi, si accorse della necessità di occuparsene direttamente e si accinse a raccogliere l'educazione nelle proprie mani, anzi a monopolizzarla, per meglio organizzarla e dirigerla. Se là, dove la Riforma instaurava sulla libera adesione delle coscienze alla fede una nuova Chiesa o anzi tante nuove Chiese, fra di loro discordi e divergenti, era possibile, anzi necessario, che il problema educativo cadesse nelle mani delle individuali e particolari iniziative, colà invece dove la Chiesa cattolica rimaneva intatta con il suo sapere e le sue tradizioni, con le sue gerarchie e i suoi istituti, era naturale che il problema dell'educazione le fosse riservato. E nell'assumerselo essa, la Chiesa, vedeva nettamente che provvedeva non tanto a una necessità storica di resistenza, quanto piuttosto a un dovere religioso, che si accordava perfettamente col suo interesse vitale di lottare e vincere nel gran cimento, a cui la Riforma l'aveva chiamata.

Così accadde che in Italia, per tutto il periodo in cui il moto della Contro-Riforma si svolse (e fu tra la metà del Cinquecento e la metà del Seicento circa) non si abbia vera trattazione pedagogica al di fuori di quella che si manifestò sotto l'impulso e l'ispirazione di quel moto medesimo.

2. — Ma dall'altra parte è anche accaduto che quell'Umanesimo, onde in Germania era uscita la Riforma, e con essa la nuova pedagogia, in Italia pur ritraendosi, quasi con stanchezza, dal campo dei problemi morali ed educativi, lasciati appunto alla Chiesa, esercitasse la sua azione rinnovatrice in altri campi, che non presentavano il pericolo e la delicatezza di quello. Quando la meravigliosa fioritura letteraria e artistica rampollata su dal movimento umanistico parve esaurirsi, lo spirito italiano, che non aveva nè l'interesse nè la possibilità di gettarsi, con l'irruente passione germanica, sui problemi della fede e su quelli conseguenti dell'educazione, si rivolse invece, addestrato come era ormai nelle libere indagini, ai campi della scienza e della filosofia, che direi più sereni, se non fossero stati anch'essi percorsi dai lampi, e agitati dalle tempeste della Contro-Riforma. Le iniziative, le opere, le discussioni, che tanto nelle scienze fisiche e matematiche quanto nelle metafisiche, resero fra la fine del Cinquecento e la metà del Seicento ancora insigne il nome d'Italia, ci appaiono come la continuazione del medesimo moto umanistico in quello che esso aveva di più profondo ; epperò in certo senso, cioè per la loro libertà e audacia, esse ci sembrano come la forma italiana di manifestazione di quell'impeto rivoluzionario che prorompeva in Germania e Svizzera, in Francia e in Inghilterra. Ma per una tal via, che sulle prime parrebbe così lontana dai problemi dell'educazione, questi tuttavia, per i nessi onde si collegano tutti i campi della vita spirituale, non potevano non affacciarsi, e in modo o diretto o indiretto furono toccati da scienziati e da filosofi ; i quali così concorsero inconsapevolmente a quel medesimo rinnovamento pedagogico, a cui fuori d'Italia con diretta intenzione miravano le menti ispirate dalla Riforma.

Da tutto questo è derivato che in Italia si abbia lo spettacolo strano di

tesi pedagogiche perfettamente opposte, quali quelle, per esempio, di Silvio Antoniano e di Tomaso Campanella, che a pochi anni di distanza l'una (1584) dall'altra (1602), provengono dalle due correnti principali, onde è percorso il secolo, la corrente della Contro-Riforma, che è veramente un moto contro-umanistico (pur sembrando per qualche aspetto esteriore un'applicazione dell'Umanesimo), e la corrente della Nuova Scienza e della Nuova Filosofia, che è veramente, come si è detto, l'ultima ripercussione nelle forme nuove richieste dai tempi, dello stesso Umanesimo. Noi dunque ricercheremo le manifestazioni del pensiero pedagogico italiano nella Contro Riforma, nella Nuova Scienza e nella Nuova Filosofia.

CAPITOLO SECONDO

IL PENSIERO E L'OPERA DELL'EDUCAZIONE NELLA CONTRO-RIFORMA.

1. — Il movimento di difesa cattolica contro il Protestantesimo doveva essere, per sua essenza, non solo rivolto alla determinazione dei principii dogmatici della fede agitati in varia discussione dai Riformati, e al riassetto della gerarchia, del rito e della amministrazione chiesastica che erano stati oggetto di violenti attacchi da parte di Protestanti e perfino di Cattolici, ma anche, come ben vide il Concilio di Trento (1543-1563), sopra tutto rivolto a rinnovare il costume e l'istruzione dei religiosi, a preservare gli spiriti contro le nuove correnti di pensiero anticattolico, a indirizzare le volontà verso una fedele obbedienza e una profonda devozione alla Chiesa (1). Esso quindi doveva essere, e fu, sopra tutto un grande movimento pedagogico. Il quale uscì per grandissima parte dall'Italia e costituì, nelle sue molteplici manifestazioni, una nuova prova della fecondità e ricchezza dello spirito italiano, non tanto, veramente, questa volta nel campo della speculazione e creazione del pensiero, quanto in quello della pratica e organizzazione sociale.

Infatti i nuovi ordini religiosi sorti, pur con varietà di costituzione e di atteggiamenti, ma in fondo con identità di scopi, cioè per la preservazione morale e religiosa della società cattolica contro i disordini morali del tempo e i pericoli della eresia, per ravvivare nel clero lo zelo e nei laici la pietà e la pratica cristiana, sono quasi tutti di origine italiana. Di origine italiana è l'ordine dei *Somaschi* (così detto dal paese di Somasco presso Bergamo), istituito nel 1532 da *S. Girolamo Emiliani o Miani* di Venezia (1481-1537), riconosciuto poi nel 1568 da Pio V, per provvedere all'educazione morale e pratica (per mezzo di esercitazioni nei mestieri manuali di sartoria, calzatura, orticoltura), all'istruzione catechistica e all'assistenza religiosa e morale degli orfani. Di origine italiana è la *Congregazione dei Chierici regolari di S. Paolo*, più comunemente detti *Barnabiti*, istituita nel 1533 da *S. Antonio Zaccaria* (1502 ?-1539), cremonese, coadiuvato da Antonino Morigia e Bartolomeo Ferrari di Milano, con lo scopo dapprima di provvedere all'istruzione religiosa del popolo, poi più largamente all'educazione della gioventù per mezzo degli studii classici e della disciplina convittuale. Di origine italiana sono pure l'ordine dei *Teatini*, istituiti nel 1524 da *S. Gaetano da Tiene* (1480-1547); quello delle *Orsoline* fondate da *S. Angela Morici* da Brescia (1474-1540) per l'educazione cristiana e l'istituzione elementare delle fanciulle; quella dei Preti dell'*Oratorio* fondato nel 1575 da *S. Filippo Neri* in Roma; e quello degli *Oblati*, istituiti nel 1578 da *S. Carlo Borromeo* (1538-1584) per l'istruzione religiosa dei chierici e per l'istruzione cattolica domenicale dei laici (2).

Ma in tutti questi ordini il pensiero pedagogico era per gran parte sopraffatto dalla preoccupazione chiesastica e caritativa in modo tale che questa determinava in maniera uniforme, e chiudeva entro limiti ristretti il metodo, il programma, l'ordinamento degli studii e delle pratiche educative. Si mirava essenzialmente, se non esclusivamente, a sottrarre la fanciullezza povera e negletta ai grandi mali e pericoli del secolo, e a fornirle una elementare istruzione religiosa con l'aiuto dei primi libretti della dottrina cristiana, di cui il più antico saggio era apparso nel 1473 a Venezia per opera di S. Antonino arivescovo di Firenze, e un secondo intitolato *Tractatulus aureus de laudabili liberorum instructione* di Lorenzo Davidico apparve più tardi nel Cinquecento. E, allo scopo della istruzione catechistica associata alla soccorrevole carità, si organizzavano compagnie di fedeli, come quella del prete Castellino da Castello (1536), detta « dei Servi dei Puttini in Charità », che insegnava le feste « a puttini et puttine legere, scrivere et li boni costumi cristiani » (3) ; si aprivano seminari, orfanotrofi, e scuole regolari e domenicali di catechismo dando da per tutto e da tutti molta parte alle orazioni, alle pratiche di pietà, alla disciplina religiosa. L'unica istituzione, nella quale si può vedere un'elementare impronta pedagogica, è quella delle scuole pie, istituite nel 1597 in Roma da S. GIUSEPPE CALASANZIO (1556-1648), spagnuolo d'origine (nato a Peralta nell'Aragona) venuto a Roma nel 1592 e fattosi poi italiano di residenza e di spirito, che, animato da un ardentissimo zelo cristiano, raccoglieva i figli poveri del popolo, insegnava loro gratuitamente con l'aiuto di pochi fedeli, il leggere, lo scrivere, l'aritmetica, e sopra tutto la dottrina e la pratica cattolica. Mal compreso, avversato, calunniato, tratto in giudizio e incarcerato, egli potè tuttavia fare sempre rifulgere la purezza dei suoi intendimenti e l'eroismo della sua condotta : educare tutti, ma specialmente i figliuoli del popolo, che non hanno, come disse il Tommaseo, da poter pagare il maestro : tale era il suo programma. Infatti, egli diceva, con il saper leggere « quelli che s'applicano alle arti possono i giorni festivi coltivare lo spirito, e allietandosi all'arte, ponno tenere i loro conti e negoziare ; e sapendo di conto, possono impiegarsi nei banchi, nei fondachi, nelle computisterie ». Per tale modo il Calasanzio nobilitava, scrisse il Tommaseo, le menti dei poverelli, e faceva le condizioni loro e della società migliori. A questo fine il Calasanzio « riceveva anche i più poveri mendichi e schifosi, levandoli dalla strada ; e sceglieva quelli con predilezione, e li riaccompagnava alle case ; nè il raddoppiato tedio dell'insegnare i primi elementi, del vivere in mezzo ai cenci, egli nobile e già ricco, affaticava la virtù del suo cuore » (4). Ma l'istituzione creata dal Calasanzio, se era, può dirsi, il primo tentativo di una scuola elementare gratuita per il popolo, trovò poi nella finalità propriamente caritatevole e nella impronta strettamente chiesastica un impedimento a svolgere e perfezionare l'aspetto educativo-didattico, che pure includeva. Solo più tardi essa si trasformò e migliorò.

All'estremo opposto dell'opera educativa, cioè nel campo della istruzione superiore, un'altra grandiosa iniziativa della Chiesa deve essere qui

ricordata : quella rivolta ad arginare la corrente della Riforma per mezzo di istituti universitari.

Tali furono i collegi fondati in Pavia, l'uno da quel rigido e gagliardo difensore della Chiesa che fu Pio V Ghislieri (1569), l'altro dallo stesso piissimo e generoso S. Carlo (1587) : forse le due maggiori figure italiane della Contro-Riforma. Orbene quei due maestosi collegi, se non rivelano, pur nella robustezza e imponenza delle loro linee, un vero pensiero pedagogico improntato a qualche originalità, o atto a rivolgere sapientemente verso nuove vie e nuovi fini le forze della coltura e della tradizione, sono però istituti provvidi e benefici, che hanno per la solidità della loro fondazione sfidato i tempi. Essi son diventati poi stupende istituzioni educative, ma provengono essenzialmente da motivi chiesastici-filantropici, e in un certo senso anche politici, insieme composti (5).

Che se ora abbracciamo d'uno sguardo la vasta fioritura degli istituti, o umili o alti, fin qui ricordati, non possiamo non provare un senso di profonda ammirazione per la rapidità ed energia, con cui la Chiesa ha saputo, promovendo o governando l'opera di papi e di cardinali, di sarcedoti e di laici, far fronte al grande pericolo, e comporre insieme i motivi della pietà e della fede, della attività filantropica e di quella educativa per la difesa della dottrina e della società cattolica.

La Chiesa acquistò allora più chiara coscienza della urgenza e gravità di una propria funzione educativa, e quando ancora lo Stato moderno non aveva, nè in Italia nè all'estero, acquistata coscienza di sè e delle proprie attività, la Chiesa in tal campo lo precedette. Essa anzi riuscì a sviluppare in modo magnifico l'aspetto propriamente scolastico della sua funzione pedagogica ; e ciò accadde per opera dei Gesuiti.

2. — La Compagnia di Gesù, come è ben noto, era stata iniziata nel 1543 in Parigi da un manipolo di fervorosi giovani credenti, di nazionalità francese e spagnola, raccoltisi intorno ad Ignazio di Lojola (1491-1556) ; ma fu costituita soltanto nel 1593 in Roma col preciso scopo del «profitto delle anime nella vita e dottrina cristiana» e della «propagazione della fede con il ministero della parola, con gli esercizi spirituali, con le opere di carità, specie coll'insegnare ai fanciulli e ai rozzi le verità cristiane» ; e fu approvata infine da Paolo III con la bolla *Regimini militantis* del 27 settembre 1540, la quale raccomandava «*nominatim puerorum ac rudium institutionem in christiana doctrina*». Con le origini e con i fini della Compagnia, sorta come un esercito guidato da proprii generali sotto l'autorità suprema del Papa per la difesa e propagazione della Chiesa, è quindi intimamente collegata la pedagogia dei Gesuiti. Si può dire anzi che la compagnia stessa è una grande istituzione educativa, così come il collegio Gesuitico una specie di istituto militare di educazione in servigio della Chiesa e del Papa.

Organizzata nelle sue fondamentali costituzioni da un altro spagnuolo, successore di Ignazio, cioè dal grande teologo Giacomo Laynez (1512-1565),

essa può dirsi uscita nella sua ispirazione pedagogica dalle influenze che sull'animo del Lojola e dei suoi seguaci dovettero avere esercitato, da una parte, l'Università di Parigi, focolare sempre vivo di studii teologici e umanistici, e quello di Lovanio pure allora molto fiorente, e, dall'altra, gli scritti del famoso umanista e pedagogista spagnuolo Lodovico Vives (1492-1540), il quale era stato all'Università di Parigi (1509- 1512), e che una gran parte della sua vita condusse nei Paesi Bassi pubblicandovi nel 1531 il *De Disciplinis*. Nè forse fu senza efficacia sulla formazione del pensiero pedagogico della Compagnia l'opera di quel Giovanni Sturm (1507-1589), il quale negli anni decorsi fra il 1521 e il 1536 svolse fra Liegi e Lovanio, fra Parigi e Strasburgo la sua fervida attività di studioso, preparandosi a diventare, come fu, il fondatore e organizzatore della scuola tedesca umanistico-protestante. (7). Trasportata in Italia l'iniziativa del Lojola, qui trovò l'ancóra fiorente tradizione delle scuole dell'umanesimo, proveniente dal Guarino e da Vittorino, in cui la cultura classica si associava alla formazione cristiano-cattolica, fornendo a questa i mezzi e le forme della espressione eloquente, della *sapiens atque eloquens pietas*. Trovava inoltre le prime linee di una organizzazione scolastica già esperimentata in qualche opera, come quella di Giovita Rapicio (1480-1554), intitolata *De scholarum instauratione* (1551) dove la tecnica e l'amministrazione di una scuola umanistica erano illustrate (8). Inoltre, per quel che riguarda l'istruzione religiosa strettamente cattolica, la Compagnia poteva sicuramente procedere sulla via aperta qui in Italia dai primi libretti della dottrina cristiana di S. Antonino e di Lorenzo Davidico, e poi precisamente segnata dal catechismo maggiore del gesuita olandese Pietro Canisio (9), che fu più tardi tradotto in italiano dal padre Angelo Dovizi.

Tutto questo complesso di esperienze e di propositi educativi, maturato attraverso a tanti contatti e a molte discussioni che durarono circa mezzo secolo, trovò la sua sistemazione finale, in quella *Ratio atque institutio studiorom societatis Jesu*, che iniziata nel 1581 per volere del generale della Compagnia Claudio Aquaviva, uscì a Napoli nel 1599 dopo una lunga e ben ponderata elaborazione, alla quale presero parte i rappresentanti delle nazioni più direttamente interessate alla floridezza dell'ordine e alla difesa della Chiesa : l'Italia, la Spagna, il Portogallo, la Francia, la Germania, l'Austria. Il pensiero dominante di tanti sforzi, e ispiratore di tutta quella grandiosa opera di elementi nazionali diversi, era quello di creare un istituto pedagogico, e ordinare un corso di studii atti a foggiare, per mezzo dell'istruzione e dell'educazione, non il cittadino di questo o di quello stato, nè il cortigiano di questo o quel principe, e neppure l'uomo nella sua universalità, nè in fondo il cristiano nella purezza ingenua e libera del suo sentimento, ma proprio soltanto o essenzialmente il soldato della Compagnia, fermo nella sua fede, diligente e preciso nelle sue pratiche esterne, puro nei suoi costumi, ubbidiente al suo superiore, *perinde ac cadaver*, cioè con la totalità del suo spirito, con l'intelletto e la volontà, con il sapere e con l'azione, disposto a parlare o a tacere così come il superiore comanda, a vivere e a lottare

così come egli richiede, sempre per il trionfo della fede cattolica e della Santa Romana Chiesa (10).

Tale era la finalità ultima educativa della Compagnia per rispetto a quelli dei suoi alunni (*scholastici Soc. Jesu*) che eran destinati a diventare membri attivi di essa e dai quali era naturale si esigesse tale rigorosa ubbidienza; ma anche gli altri molti (*scholastici externi*), giovani delle classi superiori della società, che nei collegi gesuitici si accoglievano, e che pure eran destinati ad altri uffici civili, era facile che alfine la medesima finalità si estendesse, per quanto ridotta e variamente adattata alle condizioni ed esigenze della vita sociale.

Ora, poichè la *Ratio atque institutio studiorum* è stata in Italia, come, del resto, anche all'estero, per circa due secoli il grande e saldo basamento, su cui si costituì la educazione di tanta parte della società nostra, è necessario rilevarne qui le linee e caratteristiche principali (11). Quanto all'ordinamento scolastico è da notare anzitutto che essa, mirando essenzialmente nelle scuole inferiori allo studio del latino, e bandendo in modo assoluto la lingua materna come modo proprio di espressione e materia d'insegnamento, non poteva pensare alla educazione del popolo, bensì a quella delle classi medie e superiori; e ad un tempo non tanto si rivolgeva al fanciullo e al bambino, per i quali invece l'uso della lingua materna è naturale e la protezione familiare è necessaria, quanto piuttosto all'adolescente e al giovinetto. E d'altra parte, siccome la *Ratio* ha per fine supremo dell'istruzione lo studio della Teologia, e subordina ad essa tutto l'inseguamento e tutte le discipline che possono servirla, ne veniva che escludesse dagli studii superiori, come è detto nettamente nelle Costituzioni (p. IV, cp. 12) e ripetuto nella *Ratio*, le discipline aventi riferimento alla pratica professionale, come la medicina e le leggi. Talchè rimaneva determinato il campo, entro cui l'opera educativa doveva svolgersi e il genere degli studii, per mezzo dei quali essa doveva compiersi. Tra la prima età dell'infanzia e della fanciullezza lasciata alle cure materne e familiari, e l'età estrema della giovinezza lasciata alle specializzazioni professionali, si svolgeva tutta l'opera educativa della Compagnia passando per i due gradi degli studii inferiori, che oggi diremmo ginnasiali, e dei superiori di filosofia e di teologia. Il primo grado era concepito come essenzialmente rivolto a dare il sicuro e pieno dominio della espressione linguistica, considerata a sua volta come una *forma*, che poteva essere studiata e appresa da sè distintamente o astrattamente dal pensiero. E la forma, quindi, era anche pensata come definitivamente fissata nella espressione latina, non solo perchè la lingua latina è la lingua della Chiesa e della sua gloriosa tradizione, ma perchè essa ha, appunto per la perfezione a cui è giunta in taluni autori, come Cicerone, e per la diffusione universale e sovranazionale che ha conseguito, un valore, diremo così, ideale, che la sottrae a ogni pericolo di contaminazione o di corruzione. Epperò davasi fondamentale importanza all'insegnamento della lingua latina, fatto prima per mezzo della grammatica, concepita essa pure come una salda siste-

mazione di forme, di costrutti, di regole, che si trattava di conoscere, di ricordare, di applicare con esattezza e precisione ; poi per mezzo della lettura degli autori considerati essenzialmente come modelli di lingua e di stile, come tipi, quindi, da imitare, cioè da riprodurre in quello in cui erano riproducibili, cioè appunto nelle loro proprietà di forma lessicale, grammaticale e stilistica. La « perfetta eloquenza » (*Ratio*, IV), a cui dovevano mirare tutti gli studii inferiori, e in particolare la classe di retorica, era costituita dal dominio della espressione latina, quale poteva rivelarsi nel comporre in versi e in prosa, nella ricchezza e facilità dell'uso della frase e del periodo. A tale scopo tutto era sapientemente ordinato : andando dalle regole della grammatica alla scelta degli autori, fatta secondo il duplice criterio della moralità dell'argomento e delle trattazioni, e della perfezione formale ; dallo studio a memoria di precetti, di paradigmi, di brani agli esercizi di lingua, di versione e retroversione ; dalla raccolta di vocaboli e di frasi fino alla composizione di saggi poetici e oratorii. E la parte subordinata data all'insegnamento storico, in quanto esso veniva presentato come semplice erudizione, cioè come raccolta di notizie da presentare qua e là in rapporto con le esigenze della lettura e interpretazione dei testi classici, conferma il carattere puramente formale dell'insegnamento letterario.

La disciplina interna della scuola era poi tutta quanta rivolta a servire quella finalità della cultura letteraria, la quale, a sua volta, si subordinava all'altra superiore della coltura filosofico-teologica. E lo spirito di vigilanza e di emulazione reciproca, che era stimolato negli alunni per mezzo delle cariche, a cui taluni di essi erano chiamati, delle gare frequenti fra le sezioni delle classi, fra le classi successive, e fra gli individui, per mezzo delle distinzioni conferite dall'insegnante e delle premiazioni solenni fatte in pubblico, aveva per oggetto, in fondo, sempre la conoscenza e il dominio della forma letteraria, il componimento, la recitazione a memoria, la declamazione.

Ora, allo stesso modo che la forma del pensiero era concepita come una veste bell'e fatta, che si trattava di appropriarsi perfettamente e d'indossare, così il pensiero stesso, riservato agli studii superiori, era presentato come definitivamente posto e sistemato in quelle dottrine sulla natura e sull'uomo e su Dio che, formulate primamente da Aristotele, erano state poi da S. Tommaso approfondite chiarite e ampliate in rapporto con i principii della fede e i dogmi della Chiesa. Gran fortuna era per la compagnia che un così chiaro e saldo organismo di dottrine filosofiche le fosse offerto. Quindi lo studio non pur delle opere metafisiche, ma delle fisiche, delle logiche e delle morali di Aristotele costituiva il preambolo necessario allo studio di S. Tommaso, e, in genere, il nutrimento sostanziale della coltura anche per coloro che agli studii teologici non procedessero. E poichè negli studii filosofici la dottrina di Aristotele era data sempre come unica, certa e definita, era naturale che nelle disputazioni, scolastiche, che pure erano frequenti e ad arte stimolate si badasse, non tanto alla contenenza e al fondamento delle dottrine, sulle quali non c'era possi-

bilità di variazione, quanto alla forma della disputa, e quindi, come è raccomandato nella *Ratio* (II, Regole per il professore di filosofia), a non allontanarsi dall'ordine formale: « niente esiga l'insegnante più severamente che le regole del discutere ».

Orbene, è evidente, come viene concordemente riconosciuto (12) da ammiratori e da avversari della Compagnia di Gesù, che la *Ratio*, considerata dal punto di vista storico, è anzitutto una continuazione della pedagogia degli Umanisti, in quanto anch'essa, al pari di questi, fonda tutta la potenza educativa della scuola sullo studio dei classici e specialmente del latino, sull'ammirazione ed elaborazione dell'arte e del pensiero antico. Ed era, del resto, naturale che un grande rinnovamento educativo non si potesse compiere senza utilizzare quell'arma che si era rivelata da due secoli così potente, che era penetrata così addentro nella vita, e che aveva tuttora tanto fascino sugli spiriti. D'altra parte la lingua dei classici latini era la stessa lingua della Chiesa e della sua secolare tradizione; era superiore a tutte le distinzioni nazionali, e si presentava quindi come istrumento realizzatore della unità stessa della Chiesa, e mezzo appropriato di comunicazione fra genti diverse.

Ma fra il pensiero pedagogico che muoveva i migliori nostri umanisti del Quattrocento e quello che ha ispirato la *Ratio* vi è la differenza che esiste fra l'entusiasta scopritore del tesoro nascosto nelle opere classiche, e l'ammiratore del tesoro da altri scoperto; fra chi in quella scoperta esercita liberamente, senza preoccupazioni d'altro genere e senza freni, epperò con vera intima gioia, tutti i suoi poteri, onde va svolgendo in sè, sia pure in modo appassionato e disordinato, la propria attività spirituale, e chi in quella ricerca e in quello studio è guidato da uno scopo diverso, quale era, nella *Ratio*, il conseguimento della coltura filosofica e teologica della scuola, onde nel tesoro classico egli andava ricercando essenzialmente le regole con le quali formare e le gemme con le quali adornare la veste del proprio pensiero. Così la grande abilità e insieme il grande torto dei compilatori della *Ratio* fu quello di avere bensì raccoltà l'eredità dell'Umanesimo, ma come cosa morta da esaminare e sezionare, di averla bensì riportata e distribuita nelle scuole, ma quasi come un bel museo di cose preziose, che si ammirano, si sottopongono a tentativi di riproduzione, si accostano in nuove composizioni, senza per questo afferarne l'intrinseco valore. I molteplici e sapienti esercizi di memoria, di versione e retroversione, di fraseologia, di riduzione in prosa, di composizione, di recitazione e declamazione, proposti e raccomandati dalla *Ratio* per tutte le classi del corso inferiore; le dispute formali sopra tesi della dottrina filosofica o teologica; le correzioni e le gare; la riproduzione nella scuola di dignità, uffici e nomi (decurione, pretore, censore) proprii della antica vita romana, e gli antagonismi fra schiere di allievi riproducenti i classici conflitti fra Romani e Cartaginesi; il bando dato alla storia civile come alla storia naturale; l'uso esclusivo della lingua latina anche nella conversazione extra-scolastica, e il divieto assoluto della lingua volgare, eran tutte conseguenze e manifestazioni di quell'Umanesimo ormai

neppure più estetizzante, quale esso si era presentato nel Cinquecento, ma del tutto esteriorizzatosi e, quasi direi, immobilizzatosi nella contemplazione e riproduzione artificiosa della veste letteraria, delle forme grammaticali e stilistiche.

C'era al fondo del pensiero pedagogico che aveva ispirato la *Ratio* il presupposto di una netta distinzione se non separazione, tra forma e contenuto nel complesso della cultura spirituale, onde si doveva, secondo essa, poter rivolgere l'attenzione dell'educatore prima all'una, e poi all'altro; e l'una curare con l'apprendimento di una forma assunta come perfetta in alcuni esemplari (Cicerone), l'altro far assumere come definito, in talune dottrine (Aristotele per la filosofia, S. Tommaso per la teologia). Per tal modo, certo, la *Ratio* riusciva a far conquistare pienamente il dominio della forma letteraria (gran maestri di latino furono i gesuiti !), e ad evitare il grave pericolo della degenerazione edonistica propria di alcuni scrittori e maestri dell'Umanesimo, quando, svanito il contenuto tradizionale della fede, la forma estetica o la bellezza finiva per assurgere a valore supremo, ed era identificata o scambiata col piacere stesso, onde essa era colta e fruita ; ma si cadeva nell'altro grave pericolo di presentare allo studio e al culto dei giovani una forma, in verità, morta e priva di vero valore spirituale, e un contenuto del pari assunto come qualcosa di fissato e di esteriore, non intimamente vissuto o ricreato dalla coscienza. Era quel medesimo errore che si rifletteva pur nel sistema punitivo della *Ratio*, la quale ammetteva che, in casi estremi, in quelli appunto nei quali l'intima unità fra l'anima offesa dell'educatore e la espressione del suo sdegno può giungere fino alla esasperazione, si dovesse scindere l'uno aspetto dall'altro, trasferendo ad altri, che non fosse l'educatore stesso, l'esecuzione materiale del suo atto punitivo ; come se questo conservasse ancora un proprio valor morale, quando sia staccato dalla radice, onde prende forza e autorità, cioè dal giudizio della coscienza offesa del maestro.

3. — Ma se dal punto di vista pedagogico aveva, pur con i suoi indiscutibili pregi, difetti fondamentali, dal punto di vista sociale e politico la *Ratio* aveva il grande vantaggio di presentare entro linee determinate e rigide, in vista di fini ben precisati, tutta una organizzazione scolastica, che, raccogliendo l'eredità del passato, almeno nel suo aspetto più appariscente, offriva le migliori garanzie di una educazione coerente e regolare. Così la *Ratio* non solo fu accolta e applicata nei collegi della Compagnia, che già numerosi erano sorti in Italia (a Messina nel 1548, Palermo nel 1549, Roma nel 1550, Napoli, Firenze, nel 1552, poi a Ferrara, Modena, Parma, Piacenza, Mondovì 1561, Torino 1567, Milano 1572 e 1575, Vercelli 1581, Verona, Brescia, Genova Mantova, ecc. (13), ma anche fu appoggiata validamente dai governi, ed esercitò nei primi tempi una benefica azione politica e civile. In Piemonte, per esempio, dove, per esser stata la regione in gran parte estranea al moto dell'Umanesimo e del Rinascimento, e per l'indirizzo prevalentemente militare della politica,

la cultura era piuttosto bassa e scarsa, i collegi gesuitici costituirono per un pezzo gli unici centri di vita intellettuale. Ed essi vi furono largamente protetti dai principi di Casa Savoia, a cominciare dal duca Emanuele Filiberto che assegnò cospicui sussidii annui ai collegi di Mondovì e di Torino (14), e continuando coi successori, che favorirono sempre la Compagnia di Gesù.

Invece in un altro stato italiano, nella Repubblica Veneta, gelosa della propria autonomia e meno del Piemonte esposta ai pericoli delle dottrine eretiche, l'educazione gesuitica non potè, pur essendo penetrata in Padova, fin dal 1542, mantenersi. Una lunga controversia scoppiata sul finire del secolo fra la Compagnia da una parte, l'Università di Padova e il Senato di Venezia dall'altra, si concluse nel 1606 con un decreto di espulsione dei Gesuiti da Venezia e da tutti gli Stati della Repubblica, decreto revocato solo cinquant'anni dopo, nel 1656, in seguito alle vive istanze e alle promesse di Alessandro VII. Ma una interessante e importante eco di quella controversia si ebbe nel 1622, quando, volendo i Gesuiti assumere la reggenza del collegio greco di Roma destinato alla educazione dei sudditi veneti greci delle isole e dipendenti dal Magistrato dei Riformatori dello Studio di Padova, si trovarono di contro l'autorità e la dialettica di Fra Paolo Sarpi (1552-1623). Il quale come consultore della Repubblica, ribattè punto per punto gli argomenti portati dal Nunzio pontificio in favore dei Gesuiti, cercando di dimostrare infondata l'asserzione di una superiorità della Compagnia in materia d'educazione. L'educazione, diceva il Sarpi, non è cosa assoluta, ma deve essere relativa alla forma del Governo a cui appartiene la gioventù da educarsi ; ossia quella specie d'educazione, che è buona ed utile in uno stato e sotto un Governo, riesce dannosa in un altro ; ciò che conviene ad uno stato militare, che si mantiene e cresce coll'energia e con la forza, è disadatto e pernicioso in un dominio pacifico, che nell'osservanza delle leggi trova il fondamento della propria conservazione. L'educazione che danno i Gesuiti, quale apparisce descritta da essi stessi nelle *Costituzioni* e quale effettivamente impartiscono, « consiste nell'ispogliare l'alunno di ogni obbligazione verso il padre, verso la patria e verso il principe naturale ; in attaccarlo tenacemente alle dottrine loro e alle loro massime ; in farlo adottare le opinioni sostenute da loro ed instillargli tal cieca obbedienza, amore e rispetto sino a renderlo in tutto dipendente dai cenni e dalla volontà del precettore. Un tal genere di educazione è bensì utile per gli interessi ed i fini dei Gesuiti e per quelli della Corte di Roma, alla quale si dichiarano assolutamente soggetti, tuttochè sudditi naturali di altri governi, ed è verissimo che in maneggiarla non hanno pari. Ma quanto essa è per loro la migliore, altrettanto è la peggiore per quei governi, in cui l'unico scopo di chi regge e di chi viene retto è la libertà, la vera virtù, l'osservanza e la rassegnazione alle leggi ». E dalle scuole dei Gesuiti, scrive fra Paolo, non è mai uscito un figliuolo obbediente al padre, affezionato alla patria e devoto al suo Principe. Aggiunge poi non potersi esprimere in iscritto quanto importi ai governi della città ed al bene della famiglia, che la gioventù sia imbevuta di ottime massime, per ciò

che ognuno può sperimentare in sè medesimo, che, a tenore dei modi, dei principii e delle idee concepite nella tenera età, si pensa e si opera anche nell'età matura: le quali massime, quando abbiano preso radice, non è poi possibile che vengano estirpate. Conchiudeva adunque il Sarpi che il Nunzio pontificio aveva detto il vero nella sua scrittura al Senato « non avere pari i Gesuiti nel modo di educare », non però in quello ch'era utile alla Repubblica; e quindi finiva col dire non essere cosa opportuna nè utile allo Stato che s'avesse ad affidare ai Gesuiti di Roma l'educazione ed il Governo dei Greci sudditi della Repubblica, i quali, per contrario, dovevano essere governati ed educati conformemente alla disciplina stabilita dai Riformatori dello Studio di Padova, non essendo quel Collegio se non una diramazione filiale di questa Università (15).

Questo interessante episodio pedagogico-politico dimostra come già sul principio del secolo XVII incominciassero a rilevarsi quelle conseguenze e ripercussioni sociali dell'educazione gesuitica, che poi durante il medesimo secolo e nel successivo dovevano farsi sentire universalmente, e tanto più aggravate dall'ampia diffusione e dall'alta autorità dell'ordine.

4. — Un pensiero pedagogico, per alcuni tratti fondamentali, molto affine a quello della *Ratio*, in altri alquanto diverso, e, anzi, innovatore, si rivela in quell'opera di SILVIO ANTONIANO, che può considerarsi come la più importante, per ampiezza e organicità di disegno, di quante siansi pubblicate nella seconda metà del secolo XVI sotto l'azione dei motivi che operavano nella Contro-Riforma. Scritta per ispirazione di quel medesimo S. Carlo Borromeo, che per l'operosa e generosa pietà, per la molteplicità e importanza di istituzioni educative (Scuole catechistiche domenicali, Ordine degli Oblati, Collegio di Brera (1572), Collegio dei nobili (1573), Collegio di Arona, (1574) ecc.) può considerarsi come uno degli spiriti più insigni della storia della pedagogia italiana, l'opera dell'Antoniano riflette una concezione dell'educazione, de' suoi fini e de' suoi metodi, de' suoi rapporti con la società, con lo Stato, con la Chiesa, che non solo la distanzia molto dall'età precedente, ma che in alcune intuizioni sembra precorrere le successive.

L'Antoniano era nato a Castello, presso Roma, l'anno stesso (1540) in cui il Pontefice Paolo III, riconosceva solennemente la Compagnia di Gesù, e fu educato in quell'ambiente romano saturo, bensì, di umanismo, ma ormai fortemente dominato dal pensiero di fare argine, con energici provvedimenti, al mal costume e al dilagare dell'eresia, e di salvare nella sua integrità la dottrina e l'autorità della Chiesa e del Papato. Professore prima a Ferrara, poi a Milano, infine a Roma stessa; prelato addetto alla Segreteria del Sacro Collegio, poi in Germania legato del pontefice Gregorio XIII, e infine cardinale nel 1598, l'Antoniano fu, non solo per l'ampia coltura letteraria filosofica e teologica, ma anche per la pietà e per i rigidi costumi uno dei personaggi più autorevoli e austeri del tempo.

Chiamato a far parte della Commissione che doveva esaminare dal punto di vista della fede la *Gerusalemme liberata* del Tasso, egli, come dice, uno storico moderno (16), avrebbe voluto trasformare l'opera d'arte in un poema religioso da darsi a leggere anche alle monache. Invano il povero poeta, già alla vigilia della sua tragica perturbazione mentale, si affannava per dimostrare all'irriducibile avversario delle sue fantasiose concezioni come e quanto le avventure romanzesche fossero necessarie al poema. Drammatico e pietoso contrasto fra due età, simboleggiato nel duello fra il poeta e il suo censore! Ora, la medesima austera e rigorosa concezione della fede, ma ampliata in una larga visione sociale, si ritrova nell'opera dell'Antoniano *Dell'educazione cristiana e politica dei figliuoli*, pubblicata nel 1584, circa vent'anni dopo la chiusura del Concilio di Trento, e quando già si stava elaborando la *Ratio* dei Gesuiti, che uscì poi, come è noto, nel 1599 (17).

L'Antoniano parte dal concetto, antico nella storia della Chiesa, nuovo per rispetto all'Umanesimo e al Rinascimento, che l'educazione è rivolta essenzialmente alla formazione del Cristiano appartenente alla città di Dio, cioè alla società universale della Chiesa, alla quale, pertanto, spetta, come di proprio inalienabile diritto, il còmpito educativo. L'educazione cristiana, sentenzia l'Antoniano, è ordinata e diretta alla somma e perfetta felicità celeste, e, di conseguenza, considera il fanciullo «più come cristiano che come uomo ed animale sociabile, e più come appartenente alla città di Dio che come cittadino e parte di repubblica terrena» (I, 11).

Da tali premesse l'Antoniano, concordando con il pensiero dei Gesuiti (18), deduceva che, se l'educazione privata e particolare, che cioè sta sotto l'autorità paterna, deve essere «subordinata alla pubblica», in questa poi accade che il politico abbia «da somministrare e prestare aiuto al rettore ecclesiastico... E quanto maggiormente il governo temporale coordina se medesimo allo spirituale, e più lo favorisce e lo promuove, tanto più concorre alla conservazione della repubblica. Perciocchè, mentre il rettore ecclesiastico procura di formare un buon cristiano coll'autorità e mezzi spirituali, secondo il fine suo, procura insieme per conseguenza necessaria di fare un buon cittadino, quale deve essere sotto il governo politico» (I, 43). L'educazione cristiana data dalla Chiesa e secondo i pensieri della Chiesa, precede, adunque, e fonda l'educazione politica: è questo come si vede, un concetto diametralmente opposto a quello del Machiavelli, che concepiva, invece, l'educazione politica come suprema, e subordinante sotto di sè, o almeno coordinante a sè, l'educazione religiosa; ma è presentato con altrettanta chiarezza e precisione.

Ora, siccome l'educazione cristiana si costituisce essenzialmente con l'istruzione nelle verità della fede e con le pratiche del culto, è evidente che a tale istruzione e a tali pratiche si dovrà dare la precedenza su ogni altra trattazione. Così l'Antoniano dedica tutto il libro secondo, amplissimo, ad esaminare «alcuni capi principali della fede e della religione cristiana, considerati principalmente per la pratica dell'educazione»; al padre esclusivamente egli

si rivolge, come a quegli da cui dipende la prima educazione religiosa del fanciullo, e gli raccomanda anzi tutto « che il figliuolo impari a mente il simbolo apostolico » e « intenda secondo la capacità sua le cose contenute (vi) » (II, 5); che lo abitui alla ubbidienza incondizionata alla Chiesa » colonna e fermezza della verità » (II, 11); che lo preservi contro le massime funeste, quali sono quelle onde « è tutto sparso il perniciosissimo libro di quel Segretario fiorentino » (II,10) e contro le eresie « pericolosissima infezione » (II, 32) (18); che lo avvii insomma con le pratiche dei sacramenti e del culto e secondo i precetti del Decalogo, ad uno ad uno dall'Antoniano esaminati e commentati, alla vera vita cristiana sostenuta dalla fede. Prevede bene l'Antoniano l'obiezione che per tal modo « si verrà a fare tanti monaci e religiosi, più idonei per starsi nel coro e nelle celle, che per i palagi e le piazze e nelle amministrazioni, e nei commerci civili » (II, 136); ma egli risponde che, essendosi proposto di trattare dell'educazione cristiana, non poteva battere una via diversa; e del resto, soggiunge, « la santità non ripugna, che anzi conferisce ai negozi del mondo ed al buon governo degli Stati ed alla amministrazione de' magistrati » (II, 137).

Quanto poi all'educazione che l'Antoniano chiama politica, e che noi diremmo civile, i concetti suoi, pur rimanendo strettamente aderenti alla tradizione, contengono, in forza dello stesso principio universalistico della fede cristiana, intuizioni ed esigenze di alto significato. Il principio della dignità umana, onde derivano le esigenze di una istruzione partecipata a tutti e resa anche gratuita, il pensiero di una elevazione della donna dallo stato di assoluta assenza di coltura, e di una elevazione del popolo per mezzo del lavoro, tutti concetti che egli ha comuni con alcuni grandi santi dell'epoca, con Filippo Neri, e Gius. Calasanzio, trovano nell'Antoniano una espressione, se non chiara e forte, certo continua e coerente. Egli, infatti, se non può rifiutare del tutto il ricorso alle punizioni corporali, raccomanda però in esse moderazione e temperanza, e meglio soggiunge: « il mezzo più efficace per la buona educazione si è quello di inculcare il timore di Dio e la cognizione della bellezza della virtù e della deformità del vizio; e talvolta la ragione istessa flagella più acerbamente l'anima, di quello che non faccia la verga al corpo. Finalmente la riverenza paterna deve essere il freno e lo sprone che ritiri e che spinga il fanciullo secondo che fa d'uopo « (III, 7). Raccomanda l'istituzione della scuola pubblica e la preparazione di buoni maestri « massime per insegnare senza prezzo agli scolari poveri, siccome prescrive il sacrosanto Concilio di Trento » (III, 29); e trova che « sarebbe cosa utile e lodevole che i fanciulli di qualsivoglia condizione, eziandio molto umile, apprendessero almeno queste tre cose, cioè il leggere, lo scrivere, e l'aritmetica (III, 45).

Accenna anche alla necessità di un'istruzione della donna, pur distribuendola con molta parsimonia: per le figliuole « di umile e povero stato converrebbe che sapessero alquanto leggere qualche libro di preci », per quelle « di mezzana condizione anche un poco scrivere », e per le « nobili, che sono per lo più destinate a divenire madri di famiglia cospicue, sarebbe a ogni modo necessario che,

oltre il sapere ben leggere e scrivere, fossero altresì versate nei primi rudimenti ed operazioni dell'aritmetica » (III, 46). Vede inoltre bene l'Antoniano l'importanza del lavoro manuale e di quelle che egli dice arti meccaniche, non per l'educazione in genere, ma per la conservazione dell'ordine sociale, onde limita entro la cerchia di tali arti l'educazione del povero, e vuole che essa si compia essenzialmente all'officina (20) (III, 63, 64). E infine, il fatto che egli detta un così ampio trattato in lingua volgare, mentre il latino era ancora universalmente considerato come l'unica veste degna di un alto pensiero; e il concetto medesimo che egli esprime più volte (Dedicatoria e III, 39) della necessità di « ben esercitare il fanciullo nello studio della nostra lingua volgare », dimostrano in lui uno spirito atto a comprendere e sviluppare della stessa Contro-Riforma gli elementi e i germi più vivi.

Vi sono, dunque, nell'Antoniano quasi i sintomi precursori di un rinnovamento educativo in senso, direi quasi, realistico-democratico, cioè avente riguardo alle condizioni reali del popolo e alle esigenze di una scuola, che meglio della umanistica tradizionale, fondata sull'insegnamento esclusivo del latino e sulle esercitazioni letterarie, rispondesse ai bisogni nuovi dell'età. C'è in lui come l'eco di quel moto rivolto all'educazione del popolo, che la Chiesa cattolica andava, pur a stento e lentamente, promuovendo un po' per riflesso del moto germanico, un po' per iniziativa de' suoi maggiori spiriti, quali S. Carlo e il Calasanzio. Ma nel modo di concepire la funzione politica o civile della scuola e il suo rapporto con la Chiesa e la sua finalità, l'Antoniano conferma quel concetto proprio della Contro-Riforma, che doveva essere, e rimase, il più diffuso in Italia dalla fine del Cinquecento fino ai primi decenni del Settecento (21).

5. — In quel concetto coincidevano, e in parte anche ne accentuarono taluni elementi, due altri scrittori d'educazione appartenenti alla Compagnia di Gesù contemporanei dell'Antoniano, cioè il Possevino e il Sacchini.

Del cardinale Antonio Possevino, nato in Mantova il 1533, insigne per l'opera data con infaticabile attività alla ristaurazione e propagazione della fede cattolica, e per importanti missioni ecclesiastiche e politiche compiute prima presso il duca di Savoia Emanuele Filiberto (1560) e in Francia (1562-1568), poi come segretario della Compagnia di Gesù in Roma (1573-1577), infine nella Svezia (1577-1580), in Russia e Polonia (1581-1587), si deve ricordare lo scritto *De cultura ingeniorum*, che è il primo libro di una vasta opera pubblicata nel 1593, la *Bibliotheca selecta de ratione studiorum in historia, in disciplinis, in salute omnium gentium procuranda* (22). Ma come questa, pur grandiosa trattazione ricca di dottrina classica e cristiana, filosofica teologica e scientifica, era stata concepita dal Possevino in vista essenzialmente di porgere al soldato della sua Compagnia le armi per la sua difesa e vittoria, nella lotta contro l'eresia e nella conservazione della fede, così il primo libro, che avrebbe potuto essere una delineazione generale della pedagogia gesuitica,

si presenta piuttosto come una introduzione alla *bibliotheca*, rivolta al medesimo fine. Della cultura degli ingegni, delle loro varietà e del modo di coltivarli poche cose dice il Possevino, e più invece si estende sulle qualità del maestro e della dottrina. Il primo deve essere scelto con molta diligenza, deve essere «*fide catholicus et moribus integerrimus*»; nella seconda deve soprattutto aversi cura di corroborare la fede e di alimentare la pietà; epperò nessuno dovrà insegnare cosa che non s'accordi «*cum ecclesiae catholicae romanae sensu receptisque traditionibus*»: principii codesti che dovevano essere direttivi di ogni scuola, da quelle per privati ai collegi ecclesiastici per laici, ai seminarii per i chierici, alle Università.

Del padre FRANCESCO SACCHINI (1570-1625), gesuita insigne anch'egli per dottrina e per opere, si citano, oltre una Storia della Compagnia di Gesù e alcuni minori scritti pure d'argomento storico, tre opuscoli di carattere pedagogico, due dei quali rivolti ai docenti delle classi inferiori della società di Gesù, e uno riguardante la lettura e i suoi pericoli; ma non vi è in essi una impronta di originalità che meriti d'essere segnalata (23).

6. — Il problema pedagogico, adunque, già sul finire del cinquecento e meglio nei primi decenni del seicento appare ormai tutto raccolto nella vita della Chiesa e delle corporazioni uscite dal moto contro-riformistico. Ma se, al difuori di queste, esso non veniva affrontato dagli uomini di scienza, questi, per altra parte, battendo le vie meno vigilate della ricerca empirica e sperimentale, andavano scoprendo principii e apportando contributi, che poi dovevano concorrere a rinnovare il pensiero e la pratica dell'educazione. Nel mentre stesso che l'Umanesimo, pur degenerato nel culto della pura forma esteriore, proseguiva nelle scuole gesuitiche; conservato invece nel suo spirito essenziale e profondo di rivelazione ed espressione libera dell'uomo, proseguiva, sebbene con forme e per vie diverse dalle originali, nella nuova scienza, che, mettendo i poteri dello spirito a contatto diretto con le forze della natura, li esercitava in libere escogitazioni e operazioni, alimentando e disciplinando insieme la coscienza umana. Come la vera e genuina continuazione dell'Umanesimo è stata, fuori d'Italia, la Riforma, così, in Italia, essa è rappresentata dalla nuova scienza, che si annunzia col grande Leonardo e culmina col grande Galilei. Fra l'uno e l'altro si svolge un movimento di pensiero, che ha avuto i suoi importanti riflessi nel campo educativo.

---

(1) L'ignoranza «portentosa» anche nel campo strettamente dogmatico, l'inettitudine pei sacri ministeri, la licenziosità e perfino la miscredenza di molti sacerdoti e frati nel '500, l'incuria e mondanità nelle chiese sono illustrate e documentate ampiamente nella *Storia della Compagnia di Gesù in Italia* di P. TACCHI VENTURI, vol. I, cp. II, III, VII, IX Roma, 1910.

(2) HENRION, *Histoire des Ordres religieux*, Bruxelles 1838, libro III; sui Barnabiti v. ORAZIO PREMOLI, *Storia dei Barnabiti* in tre voll., Roma 1913; su San Carlo

Borromeo v. SALA ANTONIO, *Biografia di S. Carlo B.*, Milano 1858 con tre voll. di documenti, PASTOR, *Storia dei papi* versione italiana di Mons. prof. P. CENCI, Roma, Desclée, vol. VIII cp. 2 e IX cp. 2; A. MAURI, *Scritti biografici*, Firenze, 1878, vol. I. Sopra S. Gerolamo Emiliani v. S. SANTINELLI, *Vita di S. Gerolamo*, 5ª ediz., Lecco 1926; COSTANTINO de' Chierici reg. di Somasca, *Vita di S. G.*, Prato 1894; G. LANDINI, *S Girolamo*, Como, 1928, Sopra S. Gaetano Thiene v. R. DE MAULDE LA CLAVIÈRE, *S. Gaetano Thiene e la Riforma catt. ital.*, Roma, 1911. Sopra Angela Merici e le Orsoline v. SISTER M. MONICA PH. D., *Angela Merici and her teaching idea*, New York, Longmans, 1927; G. BERTOLOTTI, *Storia di S. Angela Merici vergine bresciana*, Brescia, 1923; *Histoire de la Pedagogie* par un professeur d'ecole normale, Gembloux, Imprimeric Duculot, 1919. Sopra S. Filippo Neri e l'Oratorio v. *Hist. de la Pédagogie* cit., p. 159; MOURRET, *La Renaissance et la Reforme*; CAPECELATRO, *Vita di S. Filippo Neri*; E. MAGRI, *S. Filippo Neri*, Firenze, 1922.

(3) TACCHI VENTURI, *op. cit.* pag. 279, 283, 286; PREMOLI, *op. cit.* I, cp. 1.

(4) U. TOSELLI, *Compendio storico della vita di Giuseppe Calasanzio*, Nuova edizione Firenze, 1917; TOMMASEO, *Vita di G. Calasanzio* in *Della educazione. Desiderii e saggi pratici*, vol. I, pag. 185; RECALDE DE I., *Une victime des Jésuites, S. J. Calasanz*, Paris, 1922.

(5) La bolla di fondazione del Collegio Ghislieri 10 gennaio (1569) dice precisamente che esso è rivolto «ad omnipotentis Dei gloriam eiusque semper Virginis Genitricis Mariae laudem; et' militantis Ecclesiae propagationem». E lo statuto dato al Collegio Borromeo dal cardinal Federico, e approvato da papa Sisto V con bolla aprile 1587, dice che il collegio è destinato a indirizzare i giovani «non solum ad literarum studia, verum etiam ad recte christianeque vivendum». V. *Memorie e documenti per la storia dell'Università di Pavia* Pavia, 1877. Cfr. L. CREDARO, *Del collegio Ghislieri*, Sondrio, 1895; G. VIDARI, *Frammenti cronistorici dell'agro ticinese*, Pavia, 1891, vol. III; *C. Ciapessoni, Il R. Collegio Ghislieri*, Pavia, 1925; e il mio scritto su *L'Università di Pavia* nel vol. I delle *Monografie sulle Università italiane* pubblicate dal Ministero dell'Istruzione P., Roma, 1913.

(6) TACCHI VENTURI, *op. cit.* vol. I, 556, vol. II, cap. II e X; BRUCKER I., *La compagnie de Jésus*, Paris, Beauchesne, 1919

(7) DUHR B., *Die Studienordnung der Gesellschaft Jesu*, Freiburg i. B., 1896 in «Bibliothek d. Kath. Päd.» IX. Cfr. REIN, *Encyklopädisches Handbuch d. Pädagogik* (Langensalza, 1906), IV, art. *Jesuiten-Pädagogik, Sturm, Vives*; TACCHI VENTURI, op. cit. vol. II, pag. 68: «se il profitto della scuola, stante l'età provetta nella quale si volse alle lettere ed alle scienze, non varcò i confini del mediocre, insigne al contrario fu l'acquisto della esperienza intorno ai metodi pedagogici, seguiti nelle più riputate Università del mondo»; WOODWARD, op. cit., cap. X; E. GOTHEIN, *Ignazio di Loyola*, Venezia, La nuova Italia editrice.

(8) JOVITAE RAPICII, *De scholarum instauratione* nella *Biblioteca ecclesiastica e di varia letteratura antica e moderna*, tomo II, Pavia, 1791. L'operetta del R. porta anche il titolo *De liberis publice ad humanitatem informandis*, vel *De modo in Scholis servando* vel *De puerili institutione*, e fu stampata a Venezia nel 1551. Cfr. TIRABOSCHI, *St. d. lett., it*, t. VII, p. III, c. 5, art. 22; GERINI, *Scrittori pedagogici del sec. XVI*, p. 124 e sgg. dove è una diligente analisi del libro del R., che è, del resto, di scarsissimo valore pedagogico.

(9) PIETRO CANISIO (Nimega 1521-Friburgo 1597) fu l'autore celebrato della «*Summa doctrinae christianae, seu Catechismus maior*» 1554, e delle «*Institutiones christianae pietatis seu parvus catechismus catholicorum*» 1561. Quello che ora si chiama «*Catechismus Canisii minor*» è un estratto del secondo. «L'Italia vide la prima edizione della *Summa* fatta in Genova il 1560 coi tipi di Antonio Belloni, e presto, cioè il 1563, s'arricchì di una versione in volgare, lavoro accurato di Angelo Dovizi, già segretario di Cosimo de'

Medici, e allora religioso della Compagnia di Gesù », TACCHI VENTURI, op. cit., I, 299. Il catechismo del Canisio cedette però il posto, sullo spirare del Cinquecento, alla *Dichiarazione della dottrina cristiana* composta dal padre BELLARMINO, per ordine di Clemente VIII.

(10) « La più alta virtù, quella che genera tutte le altre, non è per Ignazio di Loyola una sete inesauribile di istruirsi, la quale svilupperebbe tutte le attitudini dell'uomo, ma il dominio di se stesso, la padronanza di sè nel senso della mortificazione monastica, la padronanza di sè che, trasformata in abnegazione, può condurre a sacrificare il meglio della propria intelligenza, a convincersi della verità del contrario di quello che si vede coi propri occhi ». H. BOEHMER, *Les Jésuites*, ouvrage traduit de l'allemand avec una Introduction par G. MONOD, Paris, 1910 ; cfr. HUBER E., *La morale dei Gesuiti*, trad. ital. Torino, 1911. Vedi le *Institutiones Societatis Jesu*, Roma, 1869, t. II, pag. 417 : Regulae aliquot servandae, ut cum orthodoxa Ecclesia vere sentiamus... Decima sexta... ut ipsi Ecclesiae catholicae unanimes conformesque simus, si quidquid oculis nostris apparet album, nigrum illa esse definierit, debemus itidem quod nigrum sit pronuntiare » « Et sibi quisque persuadeat, quod qui sub oboedientia vivunt, se ferri ac regi a Divina Providentia per superiores suos, sinere debent perinde ac si cadaver essent » *Institutiones*, pars VI, cap. I, n. 1.

(11) *Ratio atque institutio studiorum* in « Monumenta Germaniae pädagogica » vol. V : *Ratio St. et Institutions scholasticae Soc. I.* collectae a G. M. PACHTLER, tomo II, Berlin 1887, trad. ital. di G. O. MARELLA, Alberti, Roma.

(12) BRUCKER, *La Compagnie de Jesus* cit. pag. 448-9 ; SCHIMBERG, *L'education morale dans les collèges de la Compagnie de Jésus en France*, Paris, 1913 ; FLEISCHMANN I. K., *Jesuiten Pädagogik* in : REIN, *Enzikl. Handbuch der Pädagogik* ; WAGEMANN *Jesuiten* in : SCHMID, *Encyklopädie ;* COMPAYRÉ, *Histoire des doctrines de l'education en France* I, 176 sgg. ; DE SANCTIS, *St. d. lett. ital.* II, 271. cfr. miei *Elementi di Pedagogia*, vol. I. *Dati della Pedagogia*, pag. 166 (II ediz.). Un giudizio equo della pedag. dei Gesuiti dà il CERRUTI in *Storia della pedagogia italiana*, capo XV, Torino, Tip. Salesiana, 1883.

(13) ORLANDINI, *Historiae Societatis Jesu, Prima pars*, Roma, 1615. Secondo quanto l'Orlandini dice il primo collegio dei Gesuiti si ebbe in Padova (l. III. pag. 88).

(14) VIDARI, *Emanuele Filiberto* in « Atti R. Acc. di Scienze di Torino » 1928 ; SEGRE-EGIDI, *Emanuele Filiberto*, Torino, Paravia, 1928.

(15) FAVARO A., *Lo studio di Padova e la Compagnia di Gesù sul finire del secolo XVI*, in « Atti del R. Ist. Veneto » 1877-78. Cfr. P. SARPI, *Storia particolare delle cose passate tra il sommo pontefice Paolo V e la serenissima repubblica di Venezia negli anni* 1605, 1606, 1607 libro III, in Opere di P. Sarpi, Helmstadt · G. CAPPELLETTI, *I Gesuiti e la repubblica di Venezia, Documenti diplomatici* Venezia, 1873, v. in particolare il doc. 82, 18 agosto 1606.

(16) FR. FLAMINI, *Il Cinquecento*, Milano, Vallardi, pag. 500 ; SOLERTI A., *Vita di T. Tasso*, I, 305-6.

(17) V. edizione recente curata da L. POGLIAGHI, Torino, Paravia, sulla base delle precedenti di Verona 1584, Cremona 1609, Napoli 1704, Roma, 1785, Milano 1821, Parma 1852. V. anche trad. francese, Troyes 1858, e tedesca di FR. KUNZ in « Bibliothek der Katholischen Pädagogik » I, Freisburg 1888. Sull'Antoniano v. CARBONERA, *Silvio Antoniano o un pedagogista della Riforma cattolica*, Sondrio 1902 ; CREDARO, in *Dizionario pedagogico ital.*, Milano, Vallardi.

(18) Dei Gesuiti e delle loro scuole l'Antoniano pronuncia questo giudizio : « Si deve loro grande obbligazione dai nostri padri di famiglia, i quali, dove ne avranno la comodità, potranno sicuramente inviare i loro figliuoli alle scuole di questi buoni Padri..... questi religiosi, pel continuo esercizio, e per la molta esperienza che hanno nella dire-

zione dei fanciulli, e perchè tra loro vi sono sempre ingegni nobilissimi, e uomini di gran senno e di segnalata dottrina hanno, per così dire, fatto notomia tale, e di tutte le cose, e delle diverse indoli, e degli ingegni dei giovanetti, che non vi si può aggiungere o torre cosa alcuna delle loro ottime istituzioni », III, 33.

(19)« ... il buon padre tenga lontanissimo il figliuolo da ogni commercio con gli eretici, nè per occasione di guadagno e di mercatura, nè per curiosità di vedere regioni straniere, nè per apprendere creanza di cavalleria, nè per imparare scienze nè studi, nè per qualunque umano interesse lo esponga leggermente a tanto pericolo di perdere la preziosa margherita, voglio dire la purità della fede », II, 32.

(20) « ... le arti che si chiamano meccaniche sono anch'esse necessarie per potere vivere naturalmente e civilmente. . . Or se è così, egli è ancora vero essere necessario che i padri di famiglia somministrino alla città uomini atti a questi esercizi, quantunque siano riputati bassi e vili », III, 62. « Pertanto i poveri debbono star contenti della condizione loro, e non invidiare i ricchi. . . È pur troppo vero che i poveri sopportano molte fatiche e stenti ; ma non si diano però ad intendere che quelle dei nobili e de' ricchi siano minori », III, 63. « Pervenuto il giovanetto, poveramente nato, all'età di potere sostenere alquanto la fatica. . . dovrà impiegarsi in qualche arte. . . sarà perciò obbligato dal padre di non tardare oltre a mandarvi il figliuolo e a fare scelta di un buon maestro », III, 64.

(21) Un'opera pedagogica finora inedita, e che sta per essere pubblicata a cura del prof. SZABÒ di Debreczen (Ungheria) e della dott. M. MASANTE dell'Istituto Magistrale di Verona, è l'*Aio* del Veronese LUDOVICO F. D. DELLA TORRE (1581-1632). È un grosso manoscritto derivato dall'originale, ora appartenente alla Biblioteca universitaria di Debreczen, contenente in cinque dialoghi un vero trattato generale di educazione. I dialoghi e gli interlocutori sono dati dall'autore come rispondenti a realtà storica ; i dialoghi sarebbero avvenuti a Parma, durante l'anno del giubileo di Urbano VIII (1625) alla corte dei Farnesi, mentre il duca Odoardo era minorenne. Vi si delinea un piano di educazione del principe, fisica e militare, religiosa, morale e politica ; è scritto in buon italiano, e informato ai principii della filosofia aristotelica e tomistica. Trattasi di opera per alcuni tratti affine a quella dell'Antoniano ma, certo, con più alta intonazione e con alcune nuove felici intuizioni pedagogiche.

(22) Ant. POSSEVINI, *Bibliotheca selecta qua agitur de ratione studiorum in historia, in disciplinis, in salute omnium procuranda.* Cum Diplomate Clementis VIII Pont. Max. Romae MDXCIII. Il titolo è un po' diverso nella edizione di Venezia 1603, che io ho avuta presente. Cfr. *Bibliothek der catholischen Pädagogik*, vol. XI (Freiburg, 1901), dove è un'ampia biografia del P. e la traduzione tedesca del *De cultura ingeniorum.* Cfr. GERINI, *Scrittori ped. it. del sec. XVII.*

(23) FRC. SACCHINI, *Paraenesis ad Magistros scolar. inf. Soc. Jesu*, Romae typis Jacobi Mascardi 1625 ; *Protrepticon ad Magistros scolar. infer. Soc. Jes.* Romae, typis Jacobo Mascardi, 1625 ; *De ratione libros cum profectu legendi libellus, deque vitanda moribus noxia lectione*, Jugolstadii 1614. V. " Bibliothek der Katholischen Pädagogik " vol. X, Freiburg, 1894, dove è la traduzione tedesca delle opere pedagogiche del Sacchini con un cenno intorno alla sua vita. Cfr. GERINI, *Scrittori pedagogici italiani del sec. XVII.*

CAPITOLO TERZO

Il pensiero pedagogico della nuova scienza.

1. — Il processo di formazione e sviluppo della nuova scienza della natura è stato in Italia complicatissimo e lento. Uscente da scaturigini lontane, che si potrebbero rintracciare pur nell'alto Medio Evo, esso fu indubbiamente promosso con intenso e, quasi direi, diritto impulso dallo stesso Umanesimo letterario e artistico, oltre che dai viaggi fatti per scopo di commercio e per curiosità investigatrice da Marco Polo, da Paolo Toscanelli, da Cristoforo Colombo, e diede i suoi primi segni ed effetti in parecchi centri della vita italiana, per le varie vie delle indagini alchimistiche e mediche, fisiche e matematiche. Ma i suoi riflessi nel campo dell'educazione non si fanno sentire o non si possono notare che quando, nel Cinquecento, compaiono alcune menti sovrane, le quali spaziando in quasi tutti i campi del sapere, ne vedono gli intimi collegamenti, e intuiscono i nuovi problemi e le loro soluzioni.

La prima di tali menti è quella di Leonardo da Vinci (1452-1519). Il quale, mentre per un lato, cioè per la molteplicità delle attitudini spirituali, per il senso realistico e per l'impeto creatore dell'arte, si riattacca a Leon Batt. Alberti, per un altro, cioè per la profonda e vasta attività intellettuale, rappresenta come il passaggio dal Rinascimento artistico al Rinascimento scientifico e filosofico. Tratto dalla stessa ricchezza e universalità del genio, nonchè dal tumulto dell'anima irrequieta e dalle vicende varie e avventurose della vita a dispiegare in molti campi la sua attività, Leonardo non ha raccolto, ma ha disseminato, ne' suoi scritti i concetti filosofici che lo guidavano, o che gli balenavano alla mente, nello studio della natura e nei rapporti con gli uomini. Non c'è quindi possibilità di ritrovare in lui un organico pensiero pedagogico, come, in fondo, non c'è un pensiero filosofico (1) ; ma sono da lui chiaramente formulati, perchè tratti dalla sua stessa viva esperienza di pittore e di studioso della natura, quei principii fondamentali che dovevano stare alla base del nuovo metodo di indagine e di scoperta, e che dovevano rinnovare, con la scienza, la scuola e l'educazione. L'arte infatti, che era per Leonardo, non tanto, come per quasi tutti i suoi contemporanei, fruizione e creazione di bellezza, ma (in questo affine all'Alberti) *opera*, cioè azione e produzione, guidata bensì, e, direi, illuminata dalla fantasia, ma compiuta nella natura e sulla natura, l'arte è per lui via alla scienza e presuppone la scienza ; è via alla scienza, perchè rileva e illustra elementi, aspetti, linee della natura, su cui l'indagine scientifica potrà meglio indugiare, e presuppone la scienza, perchè l'arte vera e grande, come quella appunto di Leonardo, poggia sull'osservazione e sulla esperienza. Onde come artista e come scienziato a un tempo, estese instancabilmente, *sine lassitudine*,

lo sguardo curioso e indagatore a tutta la natura: al volto e al corpo dell'uomo, così come all'aspetto della terra, alle nuvole del cielo, al volo degli uccelli, al corso delle acque, ai fossili delle caverne, collegando intimamente le creazioni dell'artista alla riflessione del filosofo, alla osservazione dello scienziato, all'applicazione del tecnico, e additando quasi per tal modo, sebbene in forma tumultuaria, le vie nuove per cui doveva mettersi, più tardi, l'opera educativa stimolatrice e alimentatrice, attraverso alla viva esperienza, di tutte le energie onde si costituisce e si esprime la divina spiritualità dell'uomo. In lui si realizza in modo vivo e, direi, dinamico, quella intima compenetrazione tra forma e contenuto della vita spirituale, tra espressione e pensiero, fra rappresentazione e volontà, fra arte e tecnica, che, invece, doveva più tardi essere infranta nella lusinga di potere meglio procedere all'opera educativa dell'uomo. No: in Leonardo l'uomo cresce e si svolge tutto in blocco, emergente su dalla spontaneità creatrice della sua natura in rapporto libero e costante con il mondo esteriore, cioè con la varietà infinita delle stimolazioni che a lui venivano dalle cose, e che in lui si trasformavano in immagini, in pensieri, in riflessioni, in moti, in produzioni. Epperò egli ci offre un esempio insigne, anzi geniale, di un'auto-educazione un po' incomposta, ma viva e produttiva, della quale si possono rintracciare i principii essenziali nei frammenti sparsi dei suoi pensieri (2).

Anzitutto è da rilevare nel suo concetto generale del sapere e della cultura il richiamo energico e costante che egli fa alla esperienza, come « maestra vera » « maestra ai maestri » (81), « comune madre di tutte le scienze e arti » (79); egli dice infatti: « la sapienza è figliuola della sperienza » (84), e « la sapienza non falla mai, ma sol fallano i nostri giudizi, promettendosi di quella effetto tale, che ne' nostri esperimenti causati non sono » (85); onde può sentenziare: « a me pare che quelle scienze siano vane e piene di errori, le quali non sono nate dall'esperienza, madre di ogni certezza, e che non terminano in nota esperienza, cioè che la loro origine o mezzo o fine non passa per nessuno de' cinque sensi ». Dei quali egli, da sommo pittore qual era, esalta su tutti l'occhio « finestra dell'anima », « la principale via, donde il comune senso può più copiosamente e magnificamente considerare le infinite opere di natura », e in secondo luogo l'orecchio, « il quale si fa nobile per le cose racconte, le quali ha veduto l'occhio » (235-6). La esperienza però, egli non concepisce come semplice cumulo di osservazioni, ma come determinatrice di ragioni, per le quali soltanto l'esperienza è madre di sapere. La ragione sta al fondo delle cose; da essa la natura procede, e ad essa l'uomo deve, partendo dalla osservazione, arrivare: « ancora che la natura cominci dalla ragione e termini nella esperienza, a noi bisogna seguitare in contrario, cioè cominciando dalla esperienza, e con quella investigare la ragione » (88); la quale ragione è, come intende nettamente Leonardo, il rapporto costante tra l'effetto e la sua causa (87), cioè la legge. Ma tale rapporto egli anche vede come non si determini con esattezza se non per l'applicazione della misura, cioè dei concetti matematici,

onde affermava che « nessuna umana investigazione si può dimandare vera scienza, s'essa non passa per le matematiche dimostrazioni » (83), che « nessuna certezza è dove non si può applicare una delle scienze matematiche, over che non sono unite con esse matematiche » (86). E realizzando sempre l'intima unione fra pensiero e azione, egli vedeva nella meccanica, cioè nel disegno e nella costruzione di congegni meccanici, lo sbocco di tutto lo speculare, cioè di tutto l'osservare e misurare : « La meccanica è il paradiso delle scienze matematiche, perchè con quella si viene al frutto matematico » (86).

Un tale concetto della scienza, ormai così remoto da quello fino allora prevalso, implicava una teoria del metodo didattico che, posponeva all'autorità dell'esperienza quella fino allora quasi universalmente e ciecamente accolta « d'alquanti uomini di gran riverenza » (80), mentre, dice Leonardo, « chi disputa allegando l'autorità, non adopera l'ingegno, ma più tosto la memoria » (83) ; e coloro « che studiano li autori e non l'opre di natura son per arte nipoti, non figliuoli d'essa natura, maestra di boni autori » (80). Il sapere bisogna formarselo, come già aveva detto l'Alberti, con il libero esercizio della mente, poichè « siccome il ferro s'arrugginisce senza esercizio, e l'acqua si putrefà, e nel freddo si agghiaccia, così l'ingegno, senza esercizio si guasta » (74) ; ma tale esercizio deve muovere dai sensi e dalla osservazione fatta in mezzo alle cose e cogliendone le immagini che, sono esse stesse pensiero, per mezzo di quella forma naturale di espressione, che è il disegno e la pittura, la quale, sentenziava Leonardo, « è da essere proposta a tutte le operazioni, perchè è contenitrice di tutte le forme che sono e di quelle che non sono in natura » (268). Ma, rilevava finemente Leonardo, nella formazione di tale sapere bisogna seguire un procedimento analitico graduale, partendo bensì direttamente sempre dai dati della osservazione raccolte in una prima intuizione generale, perchè « è più sicuro andare alle cose naturali, che a quelle d'esso naturale con gran peggioramento imitate » ed è tristo abito quello di « andare al vaso, anzichè alla fonte » (284) ; ma salendo poi dall'analisi delle minori parti al tutto : « Se vogli, diceva, aver notizia delle forme delle cose comincerai alle particolari di quelle, e non andare alle seconde, se prima non hai bene nella memoria e nella pratica la prima ; e se altro farai, getterai via il tempo, e veramente allungherai assai lo studio » (107-108). Era il principio della graduazione chiaramente formulato. Il quale poi si garantiva contro ogni meccanica interpretazione e applicazione di esso col principio dell'autocritica. Leonardo, infatti, additava, non nelle regole, ma nella capacità dell'auto-correzione il principio direttivo non pur del dipingere, ma anche della investigazione e dell'apprendimento : « ogni omo nella prima composizione fa qualche errore, e chi non li conosce, non li racconcia ; onde tu, per conoscere li errori, riproverai l'opera tua e, dove trovi detti errori, racconciali, e tieni a mente di mai più ricaderci. Ma, se tu volessi adoperare le regole del comporre, non verresti mai a capo, e faresti confusione nelle tue opere » (78).

Osservare, sperimentare, comparare, misurare, ragionare, applicare, erano

dunque gli atti mentali, nei quali si esplicava la «bramosa voglia» di Leonardo «vago di vedere la gran commistione delle varie e strane forme fatte dalla artificiosa natura»; ed erano le vie per le quali si doveva mettere la nuova didattica, destinata a uscire dal travaglio tormentoso di quell'età.

Senonchè a lui, tutto assorto nelle cose sensibili e nelle «matematiche scienze, nelle quali si contiene la verità» (102), mancava il senso e il gusto dei problemi morali e religiosi, che lasciava alle «bugiarde scienze mentali» (95), o, come dice con sprezzante ironia, «nelle menti dei frati, padri dei popoli, li quali per inspirazione sanno tutti li segreti» (101); onde egli non poteva cogliere il principiò superiore atto a unificare la molteplicità della esperienza in una concezione filosofica della vita, e a sollevare la stessa dignità della mente e dell'opera alle vette ideali della umanità. Talchè il suo stesso impeto rinnovatore della educazione sembra più poggiare sopra una, direi quasi, volontà di potenza, che sopra una volontà consapevole di una propria legge universale; e se egli è ormai lontano da ogni eteronomia, non è ancora giunto all'autonomia, ma si è arrestato, direi, alla anomia.

2. — Un altro grande spirito, per qualche aspetto affine a Leonardo, ma per parecchi altri ben diverso e ben lontano da lui, è Gerolamo Cardano (1501-1576), nel quale pure il pensiero pedagogico ha qualche singolare e importante espressione.

Se Leonardo rappresenta il trapasso dall'arte del Rinascimento alla Nuova Scienza, il Cardano rappresenta il trapasso tempestoso dalla vecchia alla nuova scienza attraverso alle varie correnti dell'Umanesimo. C'è in lui lo sforzo e qualche volta balena l'intuizione del nuovo metodo e dei nuovi principii scientifici; perfino egli avrebbe, come ha osservato il Fiorentino (3), intraveduto il concetto profondo e moderno che identifica il pensiero con l'essere, la «*scientia mentis, quae res facit*» con «*ipsa res*»; ma c'è ancora tutto il bagaglio ingombrante del sapere e, più ancora, delle credenze e superstizioni medievali, fatte più assillanti nella sua mente inquieta e torbida. Fondamentalmente medico, astrologo e mago, cioè cultore di quelle discipline che più erano state attaccate dagli umanisti e delle quali più rideva Leonardo, poichè questi le considerava come chimere prive di «fondamenti scientifici», ma che tuttavia avevano molto credito ancora nelle multitudini e alle corti; e quindi credente nelle qualità occulte, nelle influenze degli astri, nelle combinazioni misteriose e miracolose di eventi, il Cardano è però portato dalla sua stessa insaziabile curiosità, per la quale invece tanto si avvicina al sommo Leonardo (4), a osservare direttamente i fatti della natura, a coglierne proprietà e aspetti, ad appellarsi all'esperimento come anche a tentare col calcolo aritmetico e algebrico (nel quale era espertissimo) soluzioni nuove e meravigliose. Ma, a differenza di Leonardo, non ha la mente sgombra per potere procedere nella costruzione del nuovo sapere; non s'accosta alla vita schietta del popolo per attingerne ispirazioni, ma rimane ancora avvolto nel paludamento accademico; non ama

il volgare italiano, pure assurto a tanta dignità letteraria, ma scrive ancora in latino (fatta eccezione di due dialoghi filosofici, che si trovano nel secondo tomo delle sue opere), e tratta in tal lingua i più varii e strani argomenti, di algebra e di astrologia, di medicina e di magia, di fisica e di applicazioni tecniche, di filosofia naturale e di musica, di vicende personali e di ammaestramenti morali (5).

Ma il problema dell'eucadzione, sul quale pure tanto la storia di sua fanciullezza e dei suoi studii quanto quella, triste e dolorosa, dei suoi figli lo avrebbe potuto richiamare, non fu mai da lui di proposito trattato, bensì più di una volta per varii riguardi toccato, e con riferimento alla propria personale esperienza di padre sventurato,. Ma i suoi concetti pedagogici sparsi nelle molte sue opere (principalmente nel *De utilitate ex adversis capienda*, nel *De subtilitate*, nel *Praeceptorum ad filiis libellus*) si possono difficilmente ricondurre a unità (6). È anzitutto da rilevare come il Cardano, in forza della sua credenza fondamentale nelle influenze reciproche della natura, in gran parte occulte, cioè non penetrabili alla nostra conoscenza, presenta l'educazione come un processo di complicate azioni provenienti dagli astri, dai corpi esterni, dalle proprietà fisiche e psichiche dei genitori, e infine della nutrice, a cui attribuisce una grande importanza per la formazione fisica e morale del fanciullo. Azione efficace riconosce alla madre, ma più ancora al padre. Da ambedue egli vuole, in fondo, una azione informata a bontà affettuosa, richiedendo a un tempo, come essenziale l'ubbidienza dei figli. Ma al padre in ispecie si rivolge : « È necessario, dice al padre, che sia tu il maestro dei tuoi figli, e che non cerchi alcun altro, poichè nessuno può essere più amante di loro nè più diligente e attento nel curarli ; nessuno li istruirà più fedelmente o li punirà con maggiore mitezza ; nessuno sarà più alacre nella loro istruzione ; nessuno conoscerà più a fondo i loro vizi naturali o meglio li combatterà » (7). E riferendosi in particolare ai più poveri (ai quali pare che con preferenza il suo pensiero ricorra) egli raccomanda ai genitori, oltre la trasmissione di un buon nome ai figli, la cura dei buoni costumi, dell'agilità fisica e (cosa che appare strana, ma che non è, dato il temperamento del Cardano) dell'ambidestrismo (del resto era ambidestro anche Leonardo, il quale doveva a tale qualità molto della sua meravigliosa abilità disegnativa), e vuole per i meno indigenti l'apprendimento di una arte, il saper scrivere e computare (8). Egli ha, dunque, in complesso un concetto dell'educazione, informe bensì e tavolta paradossale, ma assai meno rettorico e più realistico di quello che soleva essere degli umanisti.

Ma là dove il suo talento di osservatore e di collaboratore alla costruzione della nuova scienza meglio si manifesta, è in taluni campi particolari che, per la loro singolarità, meglio attiravano l'attenzione della sua mente curiosa, sopra tutto, di quanto ha aspetto di strano e meraviglioso. A lui, fra l'altro, era parso degno di menzione il fatto che il sordomuto, che era ai suoi tempi lasciato in pieno abbandono come incapace di essere educato e condotto alla vita dello spirito, potesse invece giungere alla comprensione del pensiero altrui

e alla espressione del proprio. Giorgio Agricola (9), racconta il Cardano nei suoi *Paralipomena* (10), ha narrato di un uomo nato sordomuto, il quale aveva appreso a leggere e scrivere in modo da poter esprimere ciò che voleva. Orbene, egli soggiunge, la cosa è certamente possibile: chi è sordo, è anche necessariamente muto perchè non può afferrare nè quindi riprodurre i suoni articolati, onde la rappresentazione è espressa; ma fate in modo, per mezzo di segni o di gesti che si possa eccitare nella mente l'immagine della cosa, e il sordo potrà riuscire a esprimersi. Il Cardano, in vero, non giunge a scorgere la fondamentale importanza della parola per la formazione e lo sviluppo del pensiero, epperò è ben lontano dal vedere la necessità e la possibilità di dare al sordo-muto l'uso della voce articolata, e cioè di praticare con lui quello che oggi si dice il metodo orale; ma egli ha, ad ogni modo, il merito di avere, non solo rilevato, ma spiegato il fatto, della intima connessione fra mutismo e sordità, di avere quindi, con intenzioni scientifiche, dimostrata la possibilità di quella educazione emendatrice del sordomuto, la quale doveva poi, sulla guida segnata appunto dalla nuova scienza sperimentale, compiere tanti progressi. Più preciso è il Cardano a proposito della istruzione del cieco (11), del quale pure si interessa, perchè egli osserva, ricordando esempi addotti da Erasmo, che il cieco, conducendo lo stilo sulle lettere scolpite, in ordine alfabetico, sopra tavolette di bronzo, può imprimerne nella memoria le immagini, e alfine con l'esercizio e l'abitudine giungere a riprodurle.

Siamo, dunque, in complesso ormai alquanto lontani dal concetto di una educazione puramente letteraria e aristocratica: il pensiero si muove fuori delle usuali cerchie, splendide, sì, ma ristrette, e va scoprendo dovunque ci sia scintilla di umanità, nel povero come nel difettoso di sensi, la possibilità di uno sviluppo educativo, fondato sull'esercizio libero dei sensi e sulla esperienza: sarà, nel Cardano, più che altro, la curiosità del nuovo e dello strano quello che lo muove, ma è certo che intanto la vecchia corteccia un po' indurita dalla consuetudine si rompe, e le nuove strade vengono additate.

3. — Chi, però, come è noto, segna veramente l'inizio della nuova scienza, epperò del nuovo metodo d'indagine e di formazione del sapere, onde rientra, per tal riguardo, nella storia del pensiero pedagogico, è GALILEO GALILEI (1564-1642). Con lui l'Umanesimo, in quello che aveva di più profondo e di più vitale per il rinnovamento dei metodi educativi, sbocca in uno dei suoi risultati più cospicui, per il quale si può dire veramente che l'età moderna è sorta.

Le linee principali del pensiero galileiano (12) sono, a mio giudizio, riducibili alle seguenti: 1º il sapere umano, si costituisce essenzialmente sulla base del senso e dell'esperimento, non essendo possibile che una sensata esperienza sia contraria al vero; e lo stesso Aristotele anteponeva l'esperienza sensuale a tutti i discorsi (13): 2º però il sapere umano, contrariamente a quanto ancora da molti si credeva, i quali almanaccavano sulle forme, sulle essenze, sulle

qualità occulte, non riguarda e non può riguardare altro che le affezioni delle cose, o quelle che più tardi Locke chiamerà le qualità seconde, cioè i fenomeni; esso infatti, non potendo costruirsi altrimenti che sulla base dei dati sensibili, delle osservazioni e degli esperimenti, non può avere per oggetto cosa che sia al di là del dato medesimo (14); 3° d'altra parte il sapere stesso non si può costituire, come sembrava a Bacone di Verulamio, per la semplice raccolta e catalogazione dei dati empirici o per la ripetizione di esperimenti; bensì occorre la guida di un principio direttivo che guidi l'induzione, e che fornisca anche soltanto una congettura da cui trarre le deduzioni, che poi l'esperienza potrà confermare o respingere (15); 4° di qui si vede che per Galileo il sapere si costituisce bensì per il dato del senso, ma essenzialmente per l'intervento di un principio formale e attivo dell'intelletto; sebbene egli non si fermi a studiare e determinare la funzione e i limiti dell'uno elemento e dell'altro (16); 5° e infine il sapere scientifico, come già aveva intuito Leonardo, e come dimostrava con l'esempio il grande contemporaneo di Galileo, Giovanni Kepler (1571-1630), assume una determinazione precisa e una certezza obiettiva solo quando si riesca a fissare matematicamente i rapporti quantitativi fra i fenomeni, poichè in natura tutto è scritto in lingua geometrica, cioè in numero peso e misura (17); onde «il contradire alla geometria è un negare scopertamente la verità» (*Il Saggiatore*, Introduzione). I quali concetti tutti, che elaborati e sviluppati da tutto il movimento posteriore stanno ora a fondamento della scienza, della filosofia e della pedagogia moderna, Galileo, come è noto, non enunciava in modo astratto, ma scopriva e direi, costruiva e confermava con la sua stessa attività di osservatore ed esperimentatore, d'inventore e di ragionatore, di calcolatore e di tecnico, di maestro e di polemista; talchè si può dire veramente che per lui, non solo si enuncia la nuova scienza come dottrina e come metodo, ma anche si professa la nuova arte di insegnare, in cui il maestro non è più il ripetitore di un sapere definito e chiuso, il passivo discepolo di una autorità ciecamente ubbidita, il retorico cesellatore di frasi e di componimenti, ma è il costruttore di un vivo sapere, il risvegliatore delle menti, il duce accorto che guida per mano il discepolo, e anche l'avversario, a riflettere sulla esperienza e sull'esperimento, a scoprire l'errore, a costruire la verità. Al pari di Socrate, che, può considerarsi nell'antichità il grande creatore del metodo vivo, onde la mente si esercita a salire da sè, con le proprie forze, di grado in grado verso la sfera delle idee, Galileo è nell'età moderna il tipo, per avventura, più perfetto del nuovo maestro, che sgombrando le menti dall'ossequio servile e meccanico a idee e autorità, crea la dottrina della scienza e del suo metodo nell'atto medesimo in cui scopre la scienza stessa, che poggia quindi l'istruzione sopra l'esercizio libero della mente entro il campo dell'esperienza e sotto la guida dei principii intrinseci alla mente stessa. Il valore pedagogico di Galileo Galilei, sta, a mio giudizio, essenzialmente in ciò, nell'avere cioè dimostrato col suo stesso esempio la possibilità di una nuova educazione della mente, cioè di una istruzione, che, sostenuta dall'eser-

cizio libero del pensiero, al di fuori di ogni autorità, poggi sopra la diretta osservazione e la sensata esperienza, senza per questo chiudersi e assiderarsi in essa, ma anzi sollevandosi alla contemplazione delle grandi idee, alla concezione nuova e viva del mondo. In ciò egli riprendeva, come ho detto, la tradizione dell'Umanesimo in quel che esso aveva di più profondo e vitale; e, pur facendo una più immediata applicazione del nuovo atteggiamento mentale e filosofico-pedagogico al campo delle scienze fisiche, apriva veramente la strada maestra della scienza moderna e della moderna educazione.

Di che va riscontrato un riflesso pedagogicamente importante nel fatto che Galileo Galilei, contrariamente a quanto andavan facendo ancora quasi tutti i dotti del suo tempo, dal Cardano al Telesio, da Bacone a Copernico, non crede più di dovere esporre il proprio pensiero e insegnamento in lingua latina, ma anzi crede di non poter altrimenti rendere gli altri partecipi del proprio pensiero e della elaborazione sua che insegnando e polemizzando in lingua volgare (18), in quella lingua, che, come aveva già dimostrato la sua ricchezza spirituale e la sua potenza espressiva di un pensiero poetico e di un pensiero politico con Dante e col Machiavelli, così ora doveva essere, direi così, la matrice, l'istrumento e il tramite onde la nuova scienza si foggiava e si propagava dallo scienziato al popolo, dal maestro ai discepoli. L'educazione nazionale si andava promovendo attraverso a codesta nuova estensione e applicazione della lingua, la quale appariva ormai, non solo il mezzo di espressione, ma anche l'istrumento di elaborazione della nascente coscienza scientifica e filosofica della nazione. In questo il Galileo si riattacca, come in altro, al Bruno e al Campanella.

---

(1) Cfr. B. CROCE, *Leonardo filosofo* nel volume *Conferenze fiorentine su Leonardo*, Milano, 1910; G. GENTILE, *Leonardo filosofo* nel volume *Giordano Bruno e il pensiero del Rinascimento*. Firenze, Vallecchi; FR. ORESTANO, *Leonardo*, Roma, 1919; R. PRANTL, *Leonardo als Philosoph* in «Sitz. - Bericht. der Münchener Akademie», 1885; SEAILLES G., *L'esthétique* de L. da V. nel vol. Per il IV centenario della morte di L., Bergamo, 1919; A. CECCARELLI, *L'idea pedagogica di L. da V.*. Roma, Loescher; LIONELLO VENTURI, *La Critica e l'arte di L. da V.*, Bolognà 1919.

(2) *Frammenti letterarii e filosofici* di *Leonardo da Vinci* trascelti dal d. EDMONDO SOLMI, Firenze, Barbera, 1920. Della ormai ricchissima bibliografia su Leonardo citerò soltanto questi scritti da me direttamente conosciuti: E. SOLMI, *Studi sulla filosofia di L. da V.*, Modena 1898; ID., *Nuovi studi sulla filosofia di L. da V.* Modena 1905; ID. *Leonardo*, Firenze 1900; GILBERTO GOVI, *Leonardo letterato e scienziato*. e CAMILLO BOITO, *Leonardo scultore e pittore* in «Saggio delle opere di L. da V.», Milano 1872; G. UZIELLI, *Ricerche intorno a Leonardo*, Torino, Loescher, 1896; G. B. DE TONI, *Frammenti vinciani*, Padova 1900; F. BOTTAZZI, *Leonardo da Vinci* in «Rivista d'Italia» genn. 1907; ID. *L. da V. naturalista* in «Rivista d'Italia» dic. 1907; MARCOLONGO R., *Le invenzioni di L. da V.* in «Scientia» 1927, pag. 245 e 393; MUNTZ, *Leonard da Vinci, L'artiste, le penseur, le savant*, Paris, Hachette, 1890; DUHEM, *Etudes sur Lecnard*, Paris, 1906; R. CAVERNI, *Storia del metodo sperimentale in Italia*, Firenze 1891-5 (vol. I, 74 sgg.); MACH, *La mécanique*, Paris, 1904; VARII AUTORI, *Leonardo da V.*, *Conferenze fiorentine*, Milano, 1910.

(3) FIORENTINO, *B. Telesio*, Firenze 1872, pag. 212, il quale cita del Cardano il *Tractatus de arcanis aeternitatis*, cap. IV: « Scientia vero mentis, quae res facit, est quasi ipsa res, valet etiam in humanis scientia trigoni, quod babeat tres angulos duobus rectis aequales, ferme cadem est ipsi veritati; unde patet naturalem scientiam alterius generis esse a vera scientia in nobis ».

(4) Il Cardano dimostra di avere capito tutto il valore dell'arte di Leonardo in queste parole: « Est pictura mechanicarum omnium subtilissma, eadem vero et nobilissima. Nam quicquid plastices aut sculptura conatur, mirabilius pictura fingit, addit umbras, et colores, et opticem sibi jungit, novis etiam additis quibusdam inventionibus: nam pictorem omnia necesse est scire, quoniam omnia imitatur. Est philosophus pictor, architectus et dissectionis artifex. Argumento est praeclara illa totius humani corporis imitatio, jam pluribus ante annis inchoata a Leonardo Vincio florentino, et pene absoluta: sed deerat operi tantus artifex, ac rerum naturae indigator, quantus est Vesalius ». *De subtilitate*, libro XVII (pag. 578, ed. Basilea 1664). IL VESALIO, a cui qui il Cardano accenna, è il grande anatomico belga (n. Bruxelles 1514, m. 1564) che insegnò nelle Università di Padova, Pisa, Bologna, autore dell'op.: *De humani corporis fabrica*-Basilea, 1543.

(5) Le opere del Cardano sono in 10 voll. Lione, Spon, 1663. Manca in esse la *Metoposcopia*, Parigi, 1658. L'opera principale *De Subtilitate*, pubblicata per la prima volta a Norimberga nel 1550, è stata ripubblicata a Basilea nel 1664; La *Vita* da lui stesso scritta, e che è uno dei documenti umani più curiosi del Cinquecento, fu tradotta in Italiano da VINCENZO MANTOVANI, Milano 1821. V. mio *Saggio storico-filosofico su G. C.*, in « Rivista di filosofia », Roma, nov. dic. 1893, e *Gerolamo Cardano*, in « Bollettino della Società pavese di storia patria », Pavia, 1904; TAROZZI, *I principii* della natura secondo G. C., in « Rivista di filosofia scientifica », 1891.

(6) Cfr. RIVARI E., *I concetti morali del Cardano*, Bologna, 1914: in esso è un capitolo dedicato alla educazione. Dello stesso autore v. *La mente di G. C.*, Bologna 1906.

(7) *De utilitate*, l. III, cap. II, pag. 109 (tomo II dell'edizione di Lione).

(8) « Plus potest matris natura, inde educatio, tertio patris affectus... Plurimum potest nutrix ad mores et corpus formandum... Infante nutrito, haec quattuor, quae nulla penitus impensa parantur, atque ob id etiam cuilibet pauperi communia sunt, habere curabis illum: pulchrum nomen, venustos mores, corporis agilitatem, et ut sit ambidexter. Sunt et alia utiliora et modico indigentia stipendio, sed tamen non adeo facilia pauperrimis. Sunt autem et ipsa quattuor, ars nobilis, habitare in urbe, scire scribere ac computare ». *De subtilitate*, XI, pag. 457-8.

(9) GIORGIO AGRICOLA (Glauchau 1494 - Chemnitz 1555) è considerato come il fondatore della nuova mineralogia e metallurgia. Scrisse: *De ortu et causis subterraneorum. De re metallica, De natura fossilium*. Il Cardano trae la sua citazione dal *De inventione dialectica* dell'Agricola.

(10) *Paralipomena*. lib. III, cap. VIII, vol. X, pag. 462 dell'edizione citata di Lione, 1663. Sul medesimo argomento ritorna nel *De utilitate ex adversis capienda* (lib. II, cap. VII, vol. II dell'edizione citata), nel *De subtilitate*, lib. XVI, pag. 520-2 (ediz. Basilea, 1664): « Illud satis nobis experimento compertum est pueros cum legere discunt, ex visione soni proferre vocem, unde qui surdi sunt a natura, etiam necessario sunt muti ». Cfr. G. FERRERI, *Il sordomuto e la sua educazione*, Torino, 1895, vol. II, pag. 27.

(11) De subtilitate, XVII, pag. 622: « Non defuere qui coecos scribere sic docerent. Tabula aenea cavis literis ordine alphabeti caelatur, in ea caecus stylum per singula deducit elementa, memoria tenens illorum ordinem, donec longa edoctus consuetudine calamum discat eadem exarare ».

(12) G. GALILEI, *Le opere*, Ediz. nazion. sotto gli auspici di S. M. il Re d'Italia e sotto la direzione di A. FAVARO, Firenze, Barbera, 1890-1909, 20 voll. Cfr. *Pensieri, motti*

e sentenze tratti dalla Edizione naz. delle *Opere*, Firenze Barbera, 1910, per cura di A. FAVARO ; *G. G. Vita e opere* con introduzione e commento di N. VACCALUZZO e revisione scientifica di E. BOGGIO LERA, Milano, 1912 ; G. G., *Frammenti e Lettere* con introduz. e note di G. GENTILE, Livorno, Giusti.

(13) « Tra le sicure maniere per conseguire la verità è l'anteporre le esperienze a qualsivoglia discorso, essendo noi sicuri che in esso, almeno copertamente, sarà contenuta la fallacia, non essendo possibile che una sensata esperienza sia contraria al vero ». Lettera a Fortunio Liceti, 15 settembre 1640, *Opere*, XVIII, 249 ; Cfr. *Dialogo sopra i due massimi sistemi del mondo*, Giornata prima, *Opere*, VII.

(14) « Il tentar l'essenza, l'ho per impresa non meno impossibile a per fatica non men vana nelle prossime sustanze elementari che nelle remotissime e celesti... Ma se vorremo fermarci nell'apprensione di alcune affezioni, non mi par che sia da desperar di potere conseguirle anco nei corpi lontanissimi da noi, non meno che nei prossimi... Voglio per tanto inferire, che se bene indarno si tenterebbe l'investigazione della sustanza delle macchie solari, non resta però che alcune loro affezioni, come il luogo, il moto, la figura, la grandezza, l'opacità, la mutabilità, la produzione ed il dissolvimento, non possino da noi essere apprese ». *Opere*, V, 187-8 ; « vo io pensando che questi sapori, odori, colori, etc., per la parte del soggetto nel qual ci pare che riseggano, non siano altro che puri nomi, ma tengano solamente loro residenza nel corpo sensitivo, sichè rimosso l'animale siano levate ed annichilite tutte queste qualità », *Opere*, VI (Il Saggiatore).

(15) « L'induzione, quando avesse a passare per tutti i particolari, sarebbe impossibile o inutile : impossibile quando i particolari fossero innumerabili, il considerarli tutti renderebbe inutile o, per meglio dire, nullo il concludere per induzione ». *Opere*, IV, 701.

(16) « Qui non vorrei che mi fusse detto che io mi quietassi sulla verità del fatto, poichè così mi mostra succedere l'esperienza ; la quale potrei dire che in tutti gli effetti di natura, a me ammirandi, mi assicura dello *an sit*, ma guadagno nessuno mi arreca del *quomodo* » Lettera a Fort. Liceti, 23 giugno 1640, *Opere* XVIII, 208. Cfr. HÖFFDING, *st. d. fil. mod.* (Torino 1906), I, 166 ; WINDELBAND, *St. d. fil. mod.* Firenze, Vallecchi, vol. I.

(17) « La filosofia è scritta in questo grandissimo libro che continuamente ci sta aperto innanzi agli occhi (io dico l'universo), non si può intendere, se prima non s'impara a intendere la lingua, e conoscere i caratteri, ne' quali è scritto. Egli è scritto in lingua matematica, e i caratteri sono triangoli, cerchi e altre figure geometriche, senza i quali mezzi è impossibile a intenderne umanamente parola ; senza questi è un aggirarsi veramente per un oscuro labirinto ». *Opere*, VI, 232 ; cfr. XVIII, 295 (lett. a F. Liceti, genn. 1641). « Dico che l'intelletto umano intende alcune (proposizioni) così perfettamente, e ne ha così assoluta certezza, quanto se n'abbia l'istessa natura ; e tali sono le scienze matematiche pure, cioè la geometria e l'aritmetica, delle quali l'intelletto divino ne sa bene infinite proposizioni di più, perchè le sa tutte, ma di quelle poche intese dall'intelletto umano, credo che la cognizione agguagli la divina nella certezza obiettiva, perchè arriva a comprenderne la necessità, sopra la quale non par che possa essere sicurezza maggiore ». *Opere*, VII, 128-9. Per le idee filosofiche del G. V. FAZIO ALLMAYER G. G., Palermo, Sandron.

(18) « Io l'ho scritta vulgare, perchè ho bisogno che ogni persona lo possa leggere, e per questo medesimo rispetto ho scritto nel medesimo idioma questo ultimo mio trattatello ». *Opere*, XI, 327.

CAPITOLO QUARTO

IL PENSIERO PEDAGOGICO NELLA NUOVA FILOSOFIA.

1. — Se per la corrente scientifica l'Umanesimo giungeva a un concetto che ormai si poteva dire moderno, sebbene non ancora sviluppato e approfondito, del sapere e dell'istruzione, per quell'altra strada, affine ma diversa, della speculazione filosofica, esso giungeva del pari a una idea radicalmente nuova di tutto il sistema educativo: vi giungeva per una di quelle intuizioni geniali che, pur collegandosi con tutto il movimento del pensiero ad esse contemporaneo, e specialmente col nuovo concetto dell'universo infinito e della libertà spirituale, si presenta tuttavia quasi come una costruzione poetica e utopistica di sistemi e metodi educativi.

Lo spirito di una nuova Filosofia, si era andato maturando, come è noto, in mezzo alle dispute fra Aristotelici e Platonici, fra Averroisti e Alessandristi, che si svolsero accese e intense fin verso la metà del secolo decimosesto. Ma sul finire di questo si può dire che la nuova filosofia è nata con BERNARDINO TELESIO (1508-1588), il quale nell'opera famosa: *De natura rerum juxta propria principia* (1ª ediz. incompleta 1565, 2ª ed. 1587) affronta lo studio della natura, non più sulle orme di Aristotele o della Chiesa, o sotto il dominio dei preconcetti fino allora vigenti della magia o della teosofia, ma in base soltanto alla sensazione, alla quale in fondo riconduce tutta la vita dello spirito. Egli però è così assorto nella demolizione della fisica, della metafisica e dell'etica aristotelica, che non ha sguardo per il problema dell'educazione; o forse meglio si può dire che questo non gli si doveva presentare come possibile dal momento che egli, negando la tesi di Aristotele che considerava la virtù come un'abitudine, e riponendo nella disposizione naturale tutta quanta l'essenza della virtù (1), non poteva parlare di un processo psicologico di formazione e di educazione dell'uomo; e dall'altra parte considerando (2) come fine dell'uomo (in conformità di tutto il suo naturalismo) la conservazione della vita spirituale, e in genere di ciò che è dato in natura, ed eliminando quindi (pur senza raggiungere la posizione di Spinoza) ogni dover essere come contrapposto all'essere, rendeva impossibile una qualsiasi teleologia morale, epperò ogni pedagogia (3).

Nè sembrami che si possa riscontrare un pensiero pedagogico nella dottrina filosofica di GIORDANO BRUNO (1548-1600), sebbene egli non si chiuda più entro i cancelli del naturalismo telesiano, ma spazii più altamente e largamente nella intuizione dell'infinito universo essenzialmente divino, e anzi identificato con la stessa divinità. Di una teleologia morale (4) si può invero parlare a proposito della filosofia bruniana, perchè il Nolano ne' suoi scritti

detti appunto morali (*Lo spaccio della bestia trionfante* 1584, la *Cabala del cavallo pegaseo* 1585, *Degli eroici furori* 1585) concepisce la vita come un'aspirazione che bensì incessantemente realizza il divino in sè, ma che incessantemente nelle singole cose lo supera in un furore eroico. La farfalla che è attratta dalla luce non sa che quella è la sua morte; l'uomo eroico sa ciò, e tuttavia egli cerca la luce perchè sa altresì che dolore e pericolo sono un male soltanto se considerati dal lato limitato e sensibile, ma però non lo sono se considerati dal punto di vista dell'eternità. È anzi una necessità che tutte le alte aspirazioni siano accompagnate dall'amarezza, perchè la mira sempre più si innalza quanto più progredisce. Si scopre che l'oggetto dell'impulso è infinito, e con ciò sorge il contrasto e l'inquietudine della natura finita. Ma si prova soddisfazione per ciò che in noi si è acceso il nobile fuoco, anche quando questo sia cagione di dolore. Alti e originali pensieri che avrebbero potuto essere svolti in una vasta concezione educativa pervasa di idealismo attivistico. Ma il Bruno, tutto assorto, come era, nella celebrazione entusiastica, nella propaganda appassionata e nella difesa gelosamente inquieta della sua concezione cosmologica dell'infinito, a cui le scoperte copernicane (5) avevano dato il varco, e della sua idea metafisica dell'unità del mondo, e dell'assoluta libertà filosofica; e, quasi direi, astratto dal mondo reale, in cui pur si moveva combattendo, e da cui fu arrestato e spento, non ebbe modo di piegare la sua attenzione a considerare il fatto educativo in quello che esso ha di essenzialmente spirituale e di intimamente filosofico: di che gli avrebbe dovuto fornire lo spunto e la prova la stessa esperienza della sua vita trascorsa raminga fra dispute e persecuzioni in cerca sempre di libertà come condizione di vera vita spirituale, e di autonomo sapere come proprio nutrimento dell'intelletto.

Chi invece ha visto veramente nella nuova luce apportata dal pensiero libero e sgombro d'ogni impaccio aristotelico o scolastico, il fatto dell'educazione, e, pur proiettandolo in un mondo utopistico, lo ha pervaso, quasi direi, del nuovo anelito verso l'infinito, e raffigurato con lineamenti originali, è il terzo dei grandi filosofi italiani, vissuto fra il cinquecento e il seicento, voglio dire Tommaso Campanella (1568-1639).

2. — Discepolo del Telesio, che egli amava sia per la libertà del suo filosofare sia perchè si atteneva alla natura e non ai detti degli uomini, epperò portato da una insaziabile e inquieta bramosia di conoscere e formarsi da sè, con la diretta esperienza «*in rerum natura, qui primus Dei codex fuit*», e con la più ampia lettura di opere d'ogni scuola, le proprie convinzioni filosofiche, il Campanella ci offre con la sua stessa vita l'esempio di un'autoeducazione sostenuta da un tenace volere, durata in mezzo alle più aspre difficoltà.

Emulo del Bruno, non solo nella orgogliosa saldezza della coscienza, e nella robustezza indomita della volontà, ma pur nella concezione filosofica del mondo, tutta pervasa di un entusiastico fervore per l'infinito spirito animatore di ogni singola cosa, e tutta sollevata in un grande anelito verso la

più ampia libertà dello spirito, il Campanella collega strettamente la sua concezione audacemente rivoluzionaria col pensiero di un rinnovamento religioso sociale educativo, che ne doveva derivare. Ma d'altra parte avversario com'era, e com'era il Bruno, della Riforma protestante, in quanto questa poggiava sulla dottrina del servo arbitrio cioè del deprezzamento dell'uomo, e dissolveva l'unità della fede nella infinità delle credenze, egli non poteva concepire il rinnovamento sociale-educativo che come una ricostituzione unitaria e cattolica (cioè universale) della società sulla base di un unico potere espressivo dell'unica fede nella divinità del tutto e dell'uomo, epperò come una organizzazione politicamente teocratica, filosoficamente panteistica. E lasciandosi trasportare un po' dalle sue superstiziose credenze, tra astrologiche ed erudite, in una fatale palingenesi, che doveva intorno al 1600 prodursi (onde prese le mosse la sua ardente propaganda antispagnuola e antichiesastica, che gli fruttò la orribile tortura e la lunga prigionia nel « Caucaso partenopeo »), un po' dall'impeto, tra filosofico e lirico, onde la sua grande anima era travolta, dal fondo stesso dell'orrido carcere gettò ai viventi, ai suoi connazionali in ispecie, e in lingua italiana, quell'audacissimo, e, anzi utopistico, piano di ricostruzione sociale, detto la « *Città del sole* (6), che doveva in certo modo sostituire, sotto la veste della fantasia, quello che la realtà non gli aveva consentito di attuare col tentativo rivoluzionario di Calabria (7).

Orbene nella Città del sole (8) il concetto e il piano dell'educazione non sono qualcosa di accidentale, ma sono parte intrinseca ed essenziale di tutta quella concezione del sapere, della vita e della società che il Campanella era andato elaborando, e che costituisce, pur con la sua un po' torbida mistura di elementi diversi, classici e cristiani, neo-platonici e scolastici, filosofici e occultistici, uno dei risultati, se non più organici, certo più vivi del pensiero del Rinascimento. Infatti nella città o republica ideale del Campanella, detta del sole perchè a lui dalla tenebra del carcere il sole appariva « tempio vivo, statua e venerabile volto del verace Dio, vita, anima e senso d'ogni seconda cosa » (9), il reggimento supremo è nelle mani del principe Sacerdote chiamato Sole o Metafisico, il quale ha per principi collaterali Podestà, Sapienza, Amore; e in essa l'educazione non è un dovere o un privilegio di una classe di cittadini nè è rivolta a una particolare e ristretta finalità cortigianesca o militare o tecnica, ma appartiene per intero alla comunità sociale ed è di interesse universale e libera da ogni limitazione. I solari, dice il Campanella, « attendono assai a questi due punti, generazìone ed educazione » (ed. *Paladino*, p. 58), e le pongono ambedue sotto il governo diretto del magistrato e sacerdote supremo, Sole, e del principe collaterale, Amore (ed. cit. pagg. 8, 44, 45). E come per rispetto alla generazione, che non è abbandonata ai capricci individuali e alle varie conseguenze dei casuali accoppiamenti, ma retta dal principio supremo del bene comune, si riguardano soltanto « li meriti naturali, e non la dote e la fallace nobiltà » (ed. cit., 21), così nella educazione « quello è tenuto di più grande nobiltà, che più arti impara e meglio le fa » (pag. 12). Di qui già si

vede che l'istruzione per il Campanella non può consistere in un semplice arricchimento della memoria, come accade quando si pensa « che sia dotto chi sa più grammatica e logica di Aristotele (i solari, dice in un altro punto, son nemici di Aristotele, l'appellano pedante, pag. 52) e di questo e di quell'autore ; nel che ci vuol sol memoria servile, onde l'uomo si fa inerte, perchè non contempla le cose, ma li libri, e si avvilisce l'anima in quelle cose morte ; nè sa come Dio regga le cose, e gli usi della natura e della nazione » (pag. 14) ; ma deve consistere in un apprendimento attivo e diretto in mezzo alla natura e in un libero e fecondo esercizio di ogni potere mentale.

I fanciulli, appena compiuto l'allattamento, o, più largamente, l'allevamento materno, che dovrebbe durare « per due anni e più » (pag. 22), sono affidati a seconda del sesso, a maestre e maestri, sotto i quali disposti in isquadre, e con « vesti di color vario e bello », si esercitano scalzi e a capo scoperto nel giocare e nel correre, e sono condotti « nelle officine dell'arti, cositori, pittori, orefici », dove si possono rilevare le loro inclinazioni ; e « imparano la lingua e l'alfabeto », i segni del quale sono dipinti sulle mura della città, e si esercitano « alle figure istoriate ». Dopo il settimo anno « vanno alle lezioni delle scienze naturali, tutti ; chè son quattro lettori della medesima lezione. Poi si mettono alle matematiche, medicine ed altre scienze, e ci è continua disputa tra loro e concorrenza ; e quelli diventano officiali di quella scienza, dove più bene riuscirono, o di quell'arte meccanica, perchè ognuna ha il suo capo. Ed in campagna, nei lavori e nella pastura delle bestie pur vanno ad imparare » (pag. 12) : educazione, adunque, fatta non sui libri, ma in mezzo alle cose ; poggiante sulle scienze, più che sulle lettere ; rivolta a formare, non l'erudito o l'oratore, ma l'uomo attivo e produttivo. C'è in questo tutto il nuovo senso della vita che si andava imponendo da tanti parti dello sviluppo scientifico, dalle scoperte geografiche, dalle relazioni economiche.

Quanto al metodo poi dell'insegnamento, esso è tutto fondato sulla diretta intuizione delle cose reali o delle loro rappresentazioni pittoriche, e sull'esercizio relativo dei sensi, e sulla pratica. Infatti il supremo magistrato « ha fatto pingere in tutte le muraglie, su li rivellini, dentro e fuori tutte le scienze » (pag. 5) : tutte le figure matematiche e « la carta della Terra tutta », « tutte le pietre preziose e non preziose, e metalli e minerali », « tutte sorte di laghi, mari e fiumi, ecc. », « tutte sorta d'erbe e alberi e le virtù loro », « tutte maniere di pesci e d'uccelli e di rettili ; e poi su altre muraglie tutte l'arti meccaniche e gli inventori delle leggi, delle scienze e delle armi ». I fanciulli imparano l'alfabeto le nozioni delle cose e degli enti, dei costumi e dei paesi per un processo naturale e piacevole di osservazione e di esercitazione. Così si impara, « giocando, disputando, leggendo, insegnando, e sempre con gaudio » (pag. 26) ; e per tal modo « s'imparano le scienze con facilità tale che più in un anno qui si sa, che in dieci o quindici tra voi » (pag. 14).

In questo piano di educazione si compongono fra loro in operosa e intima unità, non solo l'educazione fisica e l'intellettuale, ma anche la pratico-tecnica

e la militare. Infatti il fanciullo è condotto, come s'è accennato, a visitare officine e a fare in esse i primi esercizi, dai quali si rilevi la sua inclinazione, e, quando sia giovinetto, in alcune di esse più particolarmente si dirige, talchè si ritiene più nobile chi «più arti sa, e nell'esercitarla quello è posto che è più atto. E l'arti faticose ed utili son di più laude, come il ferraro, il fabbricatore; e non si schifa nullo a pigliarle, tanto più che nella natività loro si vede l'inclinazione» (pag. 35). Epperò son tenute in grande stima talune arti come l'agricoltura e la zootecnica («questa nobile arte di fare cavalli, bovi, pecore, cani ed ogni sorta di animal domestico è in sommo pregio appresso a loro» pag. 37). Nel che si vede come il lavoro, al di sopra della pura dottrina, avesse agli occhi del Campanella un proprio valore, che lo rendeva degno di entrare, come elemento essenziale, nel piano educativo: concetto questo che nessuno prima aveva espresso con tanta energia, se anche, come s'è visto, qualcosa di simile si trovasse nell'Antoniano e in talune congregazioni insegnanti, ma con altra intonazione. Anche l'educazione militare ha largo posto nella Città del sole: degli esercizi ginnastici del correre, tirare d'arco, sparare archibugi (sono esclusi i giuochi sedentari, come scacchi, dadi, carte, e simili) si passa a lezioni sull'arte della guerra con lettura della storia di Cesare, d'Alessandro, Scipione, Annibale, e ad esercitazioni giornaliere a piedi e a cavallo. Nè, in tale comunismo delle proprietà e della vita, le donne rimangono estranee alle cure educative del Sovrano. Esse hanno come gli uomini uguale educazione nelle arti speculative, nelle militari («le donne pure imparano queste arti sotto maestre e maestri loro per quanto fosse bisogno aiutare gli uomini nelle guerre vicine alle città; et se venisse assalto difendono le mura, onde ben sanno sparare l'archibugio, far barelle, gittar pietre, andar incontro» (pag. 28-9), e nelle tecniche (pag. 15), pur essendo a loro, naturalmente, riservate le meno faticose, e con esse arti la musica, come arte di particolare ed esclusiva competenza della donna.

L'educazione morale poi è agevolata, così sembra al Campanella, dalla stessa organizzazione comunistica della società, che rende impossibile l'egoismo, per la pratica del lavoro e delle arti, per la forza della disciplina teocratica, e delle relazioni dei giovani verso i vecchi, ai quali i primi devono servire; ed è sottoposta a un sistema di sanzioni deliberate dai capi delle arti secondo il principio del taglione: «si paga per la pena della pariglia, quando è caso pensato» (pag. 45). Però si disputa con il reo «fintanto che esso convinto dica che meriti» la punizione. Ma è curioso a rilevarsi come nella Città del Sole non si faccia cenno di quel principio dell'autocorrezione e della intimità della pena alla colpa, che il Campanella invece vigorosamente altrove espresse (10).

L'educazione religiosa, infine, è fondata sopra credenze naturalistiche e panteistiche. Infatti i Solari credono nell'animazione universale, «onorano il sole e le stelle come cose viventi, e statue di Dio, e tempii celesti... Nulla creatura adorano di latria, altro che Dio, e però a lui servono solo sotto l'insegna del sole, ch'è insegna e volto di Dio, da cui viene la luce e il calore

ed ogni altra cosa » (pag. 52-3) ; e credono che non onora veramente Dio « chi non investiga l'opere sue, e non attende a filosofare, e chi non osserva le sue leggi sante : — Quel che non vuoi per te non fare ad altri, e quel che vuoi per te fa tu il medesimo — » (pag. 58-9) ; e si rivolgono a Dio la mattina quando « fanno l'orazione brevissima a levante come il Pater noster » (pag. 41) ; e « dopo mangiare, si rendono grazie a Dio con musica, e poi si cantano geste d'eroi Cristiani, ebrei, gentili, di tutte le nazioni » (pag. 49). « Tengono per cose certe l'immortalità dell'anima, e che s'accompagni morendo, con spiriti buoni o rei, secondo il merito. Ma li luoghi delle pene e premi non l'han per tanto certi » (pag. 29 e 55). Mi sembra però che codesto concetto dell'immortalità dell'anima più sia accolto come residuo del passato, che non come un elemento essenziale della intuizione campanelliana dell'universo. Lo stesso Cristianesimo è presentato dal Campanella più nel suo valore etico universale che nelle sue particolari preposizioni dogmatiche ; infatti egli dice esplicitamente che « la vera legge è la cristiana, e, tolti gli abusi, essa sarà signora del mondo » ; ma altrove, pur raffigurando Gesù Cristo fra le grandi figure di « inventori delle leggi, delle scienze, e delle armi », effigiate sulle mura della città, lo nomina insieme con Giove e Maometto, Cesare e Alessandro, pur collocandolo « in luoco assai onorato ».

Ora è certo che in questo piano utopistico, che è un po' un miscuglio di elementi diversi male amalgamati, vi sono i segni di varie influenze dottrinali. I caratteri della organizzazione comunistica e teocratica (11) dipendono in parte dalle influenze della vita monastica e da quelle del pensiero platonico e di altre fantasie di rinnovamento sociale per qualche rispetto insieme collimanti. Dipendono poi dalle sopravviventi influenze delle scienze occulte astrologiche e magiche i caratteri della vita sociale dalla Città del Sole, in quanto è dominata da superstiziose credenze. Ma si deve soggiungere che codesti sono i caratteri, per i quali il pensiero del Campanella si collega ancora, com'era ben naturale, al passato. D'altra parte è pur certo che alcune linee principali del suo piano educativo ci portano alquanto più in là delle concezioni, onde l'Umanesimo s'era iniziato. L'idea della educazione come formazione del l'uomo compientesi nel naturale esercizio di tutti i poteri fisici e spirituali fra loro collegati e integrati ; l'idea del metodo come fondato sulla intuizione diretta delle cose o delle immagini di esse, sul giuoco e sulla azione gaudiosa e utile dispiegata nella natura ; l'idea del lavoro come elemento costitutivo di educazione, recante in sè il segno della propria dignità ; e l'idea infine di un'educazione morale, fondata bensì sopra una del tutto inadeguata, vaga e oscura concezione panteistica, ma ricondotta essenzialmente alla pratica della giustizia e della benevolenza, sono tutti elementi importanti della intuizione pedagogica campanelliana, per i quali essa prelude alla pedagogia dell'età moderna. Ormai siamo fuori completamente del pensiero di un'educazione ristretta a qualche classe sociale, e di intonazione prevalentemente letteraria (12), e fatta consistere nell'apprendimento mnemonico di opere o di formule consi-

derate come definitive e inviolabili. Lo stesso pensiero pedagogico dei maggiori e migliori umanisti, come Vittorino da Feltre, mentre è ripreso e continuato per quanto riguarda l'educazione fisica compientesi nei liberi e piacevoli esercizi ginnastici e militari, si fa, per un altro riguardo, cioè per l'importanza data nella istruzione alle scienze della natura e nella educazione pratica alle arti, al giuoco e al lavoro, più ricco e più vivo ; e il concetto di un sapere che si vien conquistando nel diretto contatto con la natura sensibilmente osservata e studiata, mentre rivela l'affinità del Campanella ai grandi costruttori, suoi contemporanei, della nuova scienza, lo fa giustamente considerare come un precursore di quello che fu poi chiamato metodo intuitivo e in genere metodo dell'educazione naturale.

Per tutti questi caratteri si comprende come il Campanella abbia potuto esercitare una notevole influenza su varii pensatori, fra i quali è, nel campo pedagogico, da ricordare principalmente il Comenio (13), che all'italiano si avvicina non solo, come fu di spesso osservato, per la importanza fondamentale data nella didattica alla intuizione sensibile, ma anche per la parte ragguardevole che nel suo piano educativo hanno le scienze della natura, le abilità pratiche e le arti. Ma v'è anche, a mio giudizio, un altro carattere per il quale il pensatore italiano si accosta al Boemo, e ambedue insieme richiamano il loro grande contemporaneo inglese, Bacone di Verulamio: ed è il pensiero di gettare, per mezzo della filosofia, le basi di un grande rinnovamento umano abbracciante la scienza (*Instauratio magna scientiarum*), la società (Città del Sole), l'educazione (*Didactica magna*). Tutt'e tre partecipano del medesimo spirito del secolo : la grande fiducia nella potenza del sapere scientifico per l'educazione dell'uomo e per la ricostruzione della società ; ma dei tre il primo ad aprire la strada agli altri fu indubbiamente l'italiano (14).

Ma se nel Campanella il pensiero pedagogico italiano arriva e così alto segno, esso d'altra parte presenta talune gravi ombre, che devono essere segnalate. È anzitutto da notare, mi sembra, questo, che la celebrazione dell'uomo propria del Rinascimento, mentre acquista di intensità per la influenza prevalente che viene ad assumere il principio panteistico della animazione universale, onde l'uomo celebrando sè, celebra il divino che è nella natura, perde anche quel carattere di compostezza e di armonia estetica, che era proprio dei migliori umanisti del Quattrocento, per assumere invece un'impronta, dirò così, più dionisiaca. La stessa mancanza di ogni accenno a un'educazione estetica e artistica e al valore che ha l'arte e il gusto dell'ordine e della bellezza nella vita dello spirito, accentua il carattere di puro attivismo naturalistico che è proprio dell'intuizione fondamentale. Nel medesimo tempo accade che il Campanella, non arrivando ancora al concetto di un potere autonomico dello spirito, cioè di una capacità che esso ha di governarsi da sè in nome e col criterio di una legge morale, è costretto a concepire il governo sociale e il governo pedago gico come provenienti dal di fuori del soggetto individuale cioè dal Principe Sacerdote e da' suoi ministri. La tirannide comunista e teocratica era quindi

per lui una conseguenza necessaria di quella duplice premessa: cioè, la concezione naturalistica e sensistica della vita dello spirito, e la incapacità di concepire questo come autonomo, cioè come libero della vera libertà umana. Che se poi in alcuni passi filosofici e concetti del Campanella si trovano espressioni che hanno potuto far dire al Gentile (15) essere il sensualismo del Campanella « piuttosto uno schietto idealismo » tanto nel campo della conoscenza che in quello della morale, certo è che la *Città del Sole* è rappresentata come se la vita sociale, e quindi anche la educativa, fossero fondate essenzialmente sulla vita del senso e dell'istinto e non potessero quindi regolarsi altrimenti che con il potere esteriore (16).

Ad ogni modo si deve riconoscere che col Campanella il pensiero pedagogico italiano, come il filosofico, del quale il primo segue le vicende, è ormai arrivato a varcare la soglia dell'età moderna. Ed eravamo ai primi anni del seicento, quando ancora non avevano formulato il nuovo concetto educativo nè Ratke nè Comenio, nè Bacone nè Des Cartes.

---

(1) « Ac dum naturane virtus animae insit, an consuetudine comparetur inquiritur, quodammodo animae inquiritur substantia ». TELESIO, *De natura rerum* (Napoli, Apud Horatium Salvianum, 1586), lib. IX, cap. 27: « Quibus sentiendi, intelligendique, vis languida inest, nulla unquam industria valens ea fit robustaque »; « Itaque vel si qui sentiendis intelligendisque rebus diu intenti praestantius sentire intelligereque videntur, non propterea sentiendis intelligendique facultates disciplina in iis consuetudineve praestantiores fieri et exquisitius sentire intelligereque exstimare licet; sed tales perpetuo remanere, quales a principio singulis inditae sunt et natura omnino bonas pravasve esse », TELESIO, *op. cit.*, lib. IX, cap. 30; « Itaque quoniam vel ubi iuxta consuetudinem operari videmur, iuxta intelligentis arbitrium operamur, et quas intelligentis imperio operamur operationes, seu virtutem eae sint, seu vitiorum, naturae omnino eas operamur imperio: utique et virtutes vitiaque non consuetudine, sed natura inesse existimandum videtur ». TELESIO, *op. cit.*, lib. IX, cap. 31. E il FIORENTINO, *B. Telesio*, Firenze, 1872, vol. I, pag. 311, commenta: « Il Telesio . . . prima nega che la consuetudine possa qualche cosa sulla natura; poi con molta finezza argomenta contro alle origini della consuetudine medesima. Quando pare che noi operiamo per via di consuetudine, in sostanza noi siamo in balìa del nostro arbitrio; il che torna quanto il dire che operiamo sotto l'impero della natura, perchè da lei rampolla l'arbitrio nostro. Difatti l'arbitrio dipende dall'appetito, questo dal senso, o dall'intelligenza, che, come sappiamo, è pel Telesio col senso tutt'uno ».

(2) « Itaque bonum, cuius consequendi gratia afficitur commoveturque spiritus, ipsius conservationem esse, ambigi non potest. Nec vero spiritus modo, sed ens praeterea quodvis non aliud consequi appetere potest bonum, nisi ut in propria servetur natura, quale omnino est, tale perpetuo ut remaneat; nec malum aliud ullum pati, nisi ut corrumpatur . . . Nec vero, quod id inquirimus bonum, quod natura duce et propriis viribus consequi spiritus potest, incusandi propterea simus. Siquidem rerum naturam inquirentibus id spiritus bonum, quod a propria ipsius natura et a propriis viribus habere potest, inquirendum omnino est ». TELESIO, *op. cit.*, lib. IX, cap. 2.

(3) Il GENTILE (*B. Telesio*, Bari, 1911, pag. 84) osserva che secondo Telesio « c'è l'appetito sensitivo (proprio dello spirito), e si rivolge alle cose sensibili, che paiono

beni, ancorchè non siano veramente tali; e c'è la volontà propriamente detta, indirizzata ai veri beni, futuri ed eterni». Onde parrebbe che una teleologia fosse possibile; ma lo stesso Gentile chiarisce più avanti che l'anima creata, quella a cui si riferisce la volontà propriamente detta, «è un residuo irriducibile del pensiero (del Telesio), rispetto al naturalismo, che è la sua vera filosofia . . . bastando alla vita terrena e naturale quella (anima) che risulta dal giuoco del caldo e del freddo».

(4) Sull'Etica del Bruno v. LIMENTANI L., *La morale di G. Bruno*, Firenze, 1924; cfr. per un complessivo apprezzamento del Bruno e della sua filosofia il recente scritto di L. OLSCHKI, *G. B.*, Bari, 1927 e il vol. dell'OLGIATI, p. IV, c. 6.

(5) Il *De revolutionibus orbium coelestium* del Copernico era uscito nel 1543, il dialogo bruniano *De l'infinito, Universo e Mondi* è del 1584.

(6) CAMPANELLA, *Syntagma de libris propriis* a cura di VINC. SPAMPANATO, Roma, 1927.

(7) La *Città del sole*, scritta dal Campanella in carcere nel 1602, fu poi (1613) tradotta in latino, e pubblicata per la prima volta nel 1623 da un amico del C., TOBIA ADAMI di WERDAU, e di nuovo dal C. stesso nel 1637 inclusa nelle *Disputationes in quatuor partes suae philosophiae realis*. Il testo italiano fu pubblicato per la prima volta da E. SOLMI (Modena, 1904) e nuovamente da G. PALADINO (*Città del sole. Testo critico, introduzione e note.* Napoli, Giannini, 1920).

(8) DENTICE DI ACCADIA C., *Tommaso Campanella* (Firenze, Vallecchi, capp. III, V, VI; B. CROCE, *Il comunismo di T. C.*: «scopo della congiura di Calabria era appunto la realizzazione delle idee espresse nella Città del Sole» nel vol. *Materialismo storico ed economia marxistica*, 1900, pag. 248; IV ed., Bari, 1922, OLGIATI, *cit.*, p. IV, cap. 9.

(9) Concetti pedagogici si trovano pure, come ha dimostrato prima il CATALANO (*Il concetto pedagogico di T. C.*, Catania, 1894), e poi con l'usata diligenza il GERINI (*Scrittori pedagogici italiani del sec. XVII*, Torino, 1910), in altre opere del CAMPANELLA (*De libris propriis, Quaestiones physiologicae, Methaphysica, Philosophia realis*); ma essi corrispondono a quelli espressi nella Città del sole; alla quale, del resto, il Catalano e il Gerini stesso massimamente si riferiscono nella loro esposizione. E lo stesso fa il KVAČALA nello scritto *Th. Campanella und die Pädagogik* («Deutsche Schule», Lipsia, 1905), dove dice espressamente: «wir uns einzig an die Sonnenstadt halten wollen».

(10) *Poesie* di T. C., ed. Gentile (Bari, 1915), pag. 190.

(11) *Philosophia realis*, cap. XIV, a. 1 e 2; sonetto che incomincia: *Suo ogni colpa è doglia*; cfr. GENTILE, *Il concetto dell'uomo nel Rinascimento*, nel vol. *Giordano Bruno e il pensiero del Rinascimento*, pag. 114.

(12) CROCE, op. cit.; JANET, *Histoire de la philosophie morale et politique*, vol. II, cap. IV.

(13) Nessun autore nè classico nè cristiano è citato dal Campanella come testo di letture giovanili; soltanto si ricordano «l'Istorie di Cesare, di Alessandro, di Scipione, di Annibale» come mezzi di educazione militare e di esercitazione del giudizio, poichè gli alunni «donano il giudicio loro quasi tutti, dicendo — Qui fecero bene, qui male — e poi risponde il maestro, e determina» (pag. 29).

(14) L'influenza del Campanella sul Comenio è ammessa concordemente dagli storici della pedagogia. Cfr. CATALANO e GERINI, op. cit., REIN, *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, art. *Comenius*. Il KVACALA nel cit. studio dice che Comenio conobbe gli scritti del Campanella dopo il 1628, ma che non lo cita mai fra le sue fonti pedagogiche; onde egli dichiara che non si può nè affermare nè negare che il Comenio abbia avuto impulso dal Campanella. Tuttavia egli conclude il suo importante lavoro dicendo che il Campanella, se non è, come sosteneva il Catalano, il padre della moderna pedagogia, occupa però sempre «eine ehrenvolle Stellung» fra i riformatori dell'educazione dei secoli 16° e 17°. Cfr. dello stesso KVACALA, *Th. Campanella, ein Reformer der*

ausgehenden Renaissance, Berlin, 1909: « In vielen Punkten ist Camp. der Seher einer besseren Zeit und in den meisten findet er sich in Uebereinstimmung mit den zahlreichen Reformern des angehenden 17. Jahrhunderts..; dass er unter den zahlreichen Reformern der Erziehung seiner Zeit eine der hervorragendsten Stellen verdient, ist ebenso anzuerkennen, als auch seine Einwirkung, ausser auf Tubinger und Wurtemberger, auch noch auf Comenius und dessen viele Freunde, besonders den Londoner Mitarbeiterkreis », pag. 136-7. In queste ultime parole il KVACALA ammette di più di quanto aveva ammesso nello scritto precedente circa l'influenza del Campanella.

(15) Il BARTH (*Die Geschichte der Erziehung,* Leipzig, 1911, pag. 339), accostando la *Nuova Atlantide* di Bacone alla *Città del Sole* (della quale egli mostra di conoscere l'ediz. latina del 1623, non la prima, italiana, del 1602), accenna a una influenza del *Novum organum* di Bacone sul Campanella, ma essa non può ammettersi perchè il *Novum organum* apparve per la prima volta nel 1620 (cfr. UEBERWEG, III, 72). Piú giustamente il DE GERANDO (*Hist. comparée des syst. de ph.,* parte II, vol. I, pag. 433, Parigi, 1874) aveva detto che Campanella « non conobbe le opere di Bacone, e gli è anteriore nell'ordine dei concetti filosofici ». Su la *Nuova Atlantide,* cfr. LAVIOSA, *La fil. scientif. d. diritto in Inghilterra.* Torino, 1897.

(16) GENTILE G., *Giordano Bruno e il pensiero del Rinascimento,* pag. 116 (Firenze. Vallecchi). Cfr. FIORENTINO F., *P. Pomponazzi* (Firenze, 1868, pag. 397 sgg.): «il C. districa il nodo da tanti secoli insoluto, intrinsecando l'intelletto nelle cose, benchè egli ve lo introduca sotto la semplice forma di senso ».

(17) *Città del sole* (ed. cit.): « quando occorre caso ingiurioso, l'omicidio si punisce con morte, ed occhio per occhio, naso per naso, si paga per la pena della pariglia, quando è caso pensato. Quando è rissa subitanea, si mitiga la sentenza, ma non dal giudice, perchè condanna subito secondo la legge, ma dalli tre principi » (pag. 45); « Tengono per cosa certa l'immortalità dell'anima, e che s'accompagni, morendo, con spiriti buoni o rei, secondo il merito. Ma li luoghi delle pene e premi non l'han per tanto certi; ma assai ragionevole pare che siano il cielo e li luoghi sotterranei » (pag. 55).

CONCLUSIONE

1\. — Che se ora noi ripercorriamo con uno sguardo riassuntivo il lungo cammino di più che due secoli scendente dal Petrarca al Campanella, vi troveremo facilmente queste principali tappe:

1º) il travaglio per uscire da un'educazione, per gran parte, autoritaria ed eteronomica, meccanica e verbalistica; onde si hanno dapprincipio voci di protesta contro l'autorità dei maestri tradizionali, critica del sapere, anelito a un'educazione interiore;

2º) il contrasto fra i rinnovatori dell'educazione in nome dell'*humanitas* classica e i rinnovatori in nome della *caritas* cristiana; da una parte gli umanisti paganeggianti, dall'altra i mistici più o meno umanisti; ambedue però ugualmente contrarii all'educazione meccanica formalistica e vuota;

3º) il tentativo di conciliazione, nel quale appaiono coesistenti l'educazione del corpo e quella dello spirito, l'educazione mondana e la religiosa, l'educazione letteraria e la scientifica, la pubblica e la privata, il rigore dell'autorità e la libertà del gioco: esempii tipici, il convitto di Guarino e la casa gioiosa di Vittorino;

4º) la progressiva accentuazione dell'elemento umanistico paganeggiante con sviluppo di varii elementi: *a*) il concetto della dignità umana riposta nella eccellenza della natura spirituale; *b*) il riferimento vigoroso alla realtà degli interessi pratici e al valore dei beni terreni (la ricchezza, il benessere, la gloria, la potenza); e la scomparsa progressiva della espressione dotta latina, con il sopravvento della popolare italiana;

5º) la degenerazione formale ed estetizzante dell'educazione umanistica con prevalenza della finalità eudemonistica, del costume elegante, della coltura letteraria, della disputazione sottile;

6º) le prime reazioni in nome della ricostituzione politica e morale, onde la proclamata necessità di un'educazione militare nazionale e di una educazione familiare austeramente morale e religiosa.

A questo punto compaiono nello sviluppo del pensiero educativo due nuovi importanti fattori: la Riforma e la Scienza sperimentale, le quali, però in fondo, uscivano, come la nuova Filosofia, di rimbalzo dallo stesso seno dell'Umanesimo, e reagiscono poi sul concetto e sulla pratica dell'educazione. Onde si hanno:

1º) il rinnovamento educativo compiuto dalle Congregazioni insegnanti, e dai Gesuiti in ispecie, con questi caratteri: *a*) l'educazione è concepita come funzione, non tanto familiare o principesca o nazionale, quanto come funzione in certo modo pubblica affidata e pertinente alla Chiesa; *b*) l'ubbi-

dienza dell'educando alla Chiesa è posta come prevalente su ogni altra ubbidienza; *c*) l'educazione letteraria formale per le classi medie e dirigenti, l'educazione elementare e professionale per le classi inferiori, sempre subordinata all'autorità della Chiesa;

2º) il rinnovamento della scienza e dei suoi metodi, da cui nascono diversi concetti che influiscono sulla educazione: *a*) il concetto della esperienza sensibile come base del sapere e dell'istruzione; *b*) il concetto dell'attività mentale liberamente elaboratrice dei propri dati nella formazione del sapere; *c*) il concetto dell'infinito mondo come campo in cui spazia l'indagine scientifica e la speculazione filosofica, e per cui la cultura spirituale acquista un altrettanto infinito respiro.

2. — La conclusione che emerge da questa evoluzione del pensiero e della pratica educativa è che l'Italia da sè, con le sue forze, e prima assai che gli altri popoli giungessero a conclusioni e istituzioni proprie, è riuscita nel campo teorico e nel pratico a questi risultati:

1º) nel campo teorico a delineare il concetto di una educazione viva e complessa: viva, perchè compiuta dal soggetto educando sulla base della sua esperienza e dei suoi poteri, onde la personalità si manifesta; complessa, perchè costituita di elementi fisici intellettuali estetici tecnici morali religiosi;

2º) nel campo pratico a creare istituti educativi diversi: il *Convitto* sul tipo vittoriano, vera convivenza operosa e affettuosa di maestro e scolaro nella produzione della cultura umana; il *collegio*, o scuola d'istruzione fondamentalmente classica o rettorica sul tipo gesuitico, che poteva avere i suoi difetti, ma che fu il robusto tronco della scuola media moderna; la *scoletta* un po' elementare e un po' professionale, che con la sua intonazione, pure angustamente empirica e caritativa, doveva preludere alla scuola moderna di popolo.

I difetti più gravi, come l'esteriorizzarsi della cultura e la prevalenza del motivo estetico, il meccanicizzarsi del metodo per la forza dell'insegnamento dogmatico, l'inaridirsi della vena religiosa e morale, l'oscurarsi della coscienza nazionale, non diminuiscono il pregio e il valore della conquista accennata.

Dal Petrarca al Campanella si percorre un lungo cammino: col Petrarca finisce la pedagogia del Medio Evo, incomincia quella dell'Umanesimo; col Campanella finisce quella dell'Umanesimo, incomincia quella della età moderna. Ma anche col Campanella finisce il processo autonomo di svolgimento del pensiero educativo italiano; incomincia l'influenza straniera in tutta la vita italiana e quindi anche nell'educazione.

PARTE SECONDA

DAL VICO AL ROMAGNOSI

INTRODUZIONE

SIGNIFICATO E MOMENTI DI QUESTO PERIODO

Il periodo che va dalla metà circa del secolo decimosettimo a tutto il decimottavo è quello in cui, spenti gli ultimi echi del genuino pensiero italiano uscente o derivato dall'Umanesimo e dal Rinascimento, si fa intensa e generale su tutta la coscienza italiana l'influenza della filosofia come della politica e della vita straniera. Ma se nella politica, nell'arte e nel costume il dominio e il gusto spagnolo, già penetrato in Italia dalla fine del cinquecento, fanno sentire la propria efficacia sopra ogni manifestazione e produzione civile, nella filosofia invece, e quindi nelle idee circa l'educazione, l'influenza è essenzialmente francese e inglese, cioè di quelle nazioni che, riaccendendo la fiaccola del pensiero speculativo indebolitasi nelle mani degli italiani, avevano con scuole diverse, ma tutte profondamente innovatrici e talvolta maestosamente originali, aperti i vasti orizzonti della filosofia moderna.

Si possono distinguere tre momenti principali nella storia di quel periodo : il momento, in cui la filosofia e l'educazione si imbevono quasi unicamente di cartesianismo, determinando solo in qualche mente isolata una forte reazione ; il momento, in cui l'ondata illuministica che avvolgeva tutta l'Europa, percorre pure l'Italia sollevando discussioni, progetti, tentativi di ringiovanimento negli istituti e nei metodi educativi ; il momento infine, in cui dal fermento stesso di quelle idee d'origine straniera e dalla esperienza viva di uomini e di cose sorge e si delinea, crepuscolare e vaga dapprima, poi più chiara e precisa, la consapevolezza di un pensiero e programma d'educazione che poggia sul popolo e mira alla nazione. Sono i fremiti antelucani del Risorgimento.

SEZIONE PRIMA

L'EDUCAZIONE CARTESIANA E LA REAZIONE VICHIANA

CAPITOLO PRIMO

Il pensiero pedagogico in Italia nella seconda metà del seicento

1. — Sulla metà del secolo decimosettimo nelle nazioni civili extra-italiane era ormai possentemente avviato un gran moto di vita spirituale. Nella scienza e nella filosofia, nella religione e nella politica, nella letteratura e nell'arte, le audacie speculative, le indagini naturalistiche, le controversie teologiche, i dibattiti giuridici, gli ardimenti della poesia, dell'eloquenza e del teatro avevan trovato nel terreno sconvolto dalla gran bufera della Riforma e ora, pur faticosamente e sanguinosamente, riassestantesi nei nuovi stati le condizioni migliori per una meravigliosa fioritura. Il pensiero pedagogico poi, che nel suo orientamento e nei suoi principii fondamentali, nella determinazione dell'ideale, del metodo e dell'ordinamento educativo, si allacciava per tanti nessi con il pensiero filosofico religioso e politico, con l'empirismo del Gassendi (1592-1655) e con il razionalismo del Des Cartes (1596-1650), con le appassionate discussioni teologiche di protestanti e cattolici, di Calvinisti e Giansenisti, di Anglicani e Presbiteriani, con le dottrine politiche del Grozio (1583-1645) e dell'Hobbes (1588-1679), trovava la sua espressione nelle voci diverse del Montaigne (1533-1592), del Pascal (1623-1662, del Nicole (1625-1695), del Fénelon (1651-1715), in quelle del Ratke (1571-1635) e del Comenio, (1502-1670), del Milton (1608-1674), e del Locke (1632-1704). I quali tutti nella dottrina o nell'azione, o in ambedue, pur venendo da diverse vie, e pur con diversi sviluppi, enunciavano taluni principii fondamentali dell'educazione moderna nei suoi rapporti con la scienza, con la morale, con la religione, nei suoi aspetti sì fisici che spirituali, sì pubblici che privati, nei suoi momenti e gradi.

L'Italia invece sulla metà del medesimo secolo, spenti o scomparsi gli ultimi grandi rappresentanti del pensiero della Rinascita, il Bruno nel 1600, il Vanini nel 1619, il Campanella nel 1639, il Galilei nel 1642, era ormai quasi tutta in letargo. Come esaurita e stanca del lungo meraviglioso travaglio di produzione originale, che era durato ben quattro secoli, riposava come sopraffatta in una specie di languore; l'oppressione politica spagnuola gravava mortificante sulla penisola; l'ortodossia religiosa fattasi severa e rigida non permetteva nè rinascita di antiche filosofie platoniche o neoplatoniche o pitagoriche o democritee

nè costruzione di nuove ; la vita letteraria era o barocca, o, peggio, rettorica ; l'educazione gesuitica prevaleva con il suo aristotelismo freddo e dogmatico, con la sua complicata casistica e arida precettistica morale. « Distoltisi gli animi dalle ansiose domande che la Riforma germanica aveva suscitato anche in Italia circa la giustificazione e la grazia ; dispersi fuori d'Italia coloro che vi si travagliavano e le andavano risolvendo ; messi a tacere quegli stessi cattolici di alto intelletto che, come i cardinali Contarini e Seripando, intendevano la serietà e la gravità di quelle esigenze spirituali ; si era inaridita una sorgente delle più pure di meditazione morale », e quindi di educazione (1).

L'unico campo, nel quale si continuava con una certa vivacità e sincerità, perchè con più libertà e sicurezza, la vita dello spirito, era quello delle scienze naturali e della ricerca sperimentale. Infatti sono in quel tempo o rinnovate o fondate alcune fra le maggiori accademie nostre : a prescindere dalla cosentina, che sul finire del cinquecento aveva trovato in Bernardino Telesio il suo capo illustre, e che proseguiva la sua vita nel seicento, pur declinando, sono da ricordare quella dei Lincei fondata dal marchese Federico Cesi nel 1603 col proposito di coltivare le scienze in senso galileiano e antiaristotelico (2), e quella del Cimento, fondata da Leopoldo De' Medici nel 1657 col proposito di promuovere le ricerche sperimentali, come bene esprimeva il motto dantesco da essa adottato, « provando e riprovando », e che fu poi altamente illustrata da discepoli di Galileo, fra i quali emergevano il grande matematico Vincenzo Viviani e il grande fisico Evangelista Torricelli (3).

Ora appunto in rapporto con questo genere di studii matematico-naturalistici, a cui la tradizione del Rinascimento italiano da Leonardo a Galilei aveva apportato il prestigio di investigazioni e intuizioni, di scoperte e invenzioni magnifiche, si andò svolgendo nella seconda metà del Seicento un certo moto di pensiero filosofico, che non fu senza effetto nel campo dell'educazione.

Esso proveniva essenzialmente dalla diffusione di due dottrine filosofiche straniere : la atomistica del Gassendi, e la razionalistica del De Cartes (4). L'una, in quanto si riattaccava alla grande tradizione classica della scuola di Democrito, di Epicuro, di Lucrezio, e sembrava accordarsi con l'indirizzo empiristico che andava sempre più nettamente assumendo la scienza della natura, era autorevole, pur potendo, d'altra parte, distogliere le menti dallo spiritualismo e dall'ortodossia della fede. L'altra, in apparenza più ortodossa, era però massimamente adatta, col suo criterio della evidenza razionale, con la sua impostazione soggettivista dei problemi filosofici, con la stessa sovravalutazione delle matematiche e della loro certezza, a ridurre il campo del sapere e della intuizione entro i limiti di ciò che è razionalmente dimostrabile, a soffocare infine, come non riducibile a idee chiare e distinte, ogni altro motivo e principio di sapere e d'istruzione.

A ogni modo e l'una e l'altra influenza si facevano più sentire nel campo ristretto dei dotti e delle accademie che non sul grande pubblico e sulla coscienza popolare ; sulle quali invece, o fosse il pubblico delle classi inferiori o

quello delle classi medie e dirigenti, avevano presa i principii, i metodi, gli istituti delle varie e largamente diffuse congregazioni insegnanti, a cui e principi e popolo erano concordi nel lasciare la cura dell'istruzione e dell'educazione.

2. — Principalmente nel Napoletano e in Sicilia il Cartesianesimo trovò ardenti e valorosi cultori e seguaci.

Già i precedenti storici del movimento filosofico, determinato dal Telesio, dal Campanella e dal nuovo pensiero scientifico galileiano avevano disposti gli animi a una vivace reazione antiscolastica, la quale si concentrò dapprima in una Accademia letteraria sorta in Napoli nel 1647 per opera di D. Giovanni Colonna, e durata pochi anni. Il Colonna trovava, secondo che narra un suo discepolo FRANC. D'ANDREA (1625-1698), che i termini astratti usati dagli scolastici « non erano che puri concetti della mente, ma non avevano niente di reale » ; sicchè la filosofia delle scuole, alla quale hanno dato nome di peripatetica, non era, secondo lui, che « un giuoco di parole per parere dotti appresso il volgo, il quale stima sempre più quelle cose che meno intende » ; ma per verità, soggiungeva il Colonna, « non essendo tali astratte parole intelligibili dall'umano intendimento, il quale non può intendere quello che non conosce per mezzo del senso, non erano intese nemmeno da quei che l'insegnavano ». Onde egli, il Colonna, esponeva « all'esame di varii letterati e particolarmente religiosi di tutti gli ordini alcune sue speculazioni circa una nuova filosofia non gran fatto molto dissimile da quella che dicono atomista » (5).

E la dottrina democritea degli atomi, attinta principalmente allo studio di Epicuro e di Lucrezio, e contrapposta per amore di novità e di maggiore concretezza scientifica alla vuota astrattezza della scolastica, trovò poi il suo rincalzo validissimo quando nel 1649 TOMMASO CORNELIO (1614-1684), di ritorno da un lungo viaggio all'estero, fece conoscere le opere del Gassendi, che in Francia aveva con tanta acutezza e vivacità polemica rinnovato l'atomismo. Gassendismo e Galileismo parvero associarsi allora nella ammirazione dei dotti napoletani, che sotto la presidenza di LEONARDO DI CAPUA (1617-1695) fondarono (1663) la nuova Accademia degli *Investiganti*, analoga nello spirito a quella del Cimento, ma durata, essa pure, breve tempo. (6).

Senonchè il Cornelio aveva fatto conoscere, con le opere del Gassendi, anche quelle del Cartesio, le quali dovevano avere più larga risonanza e fortuna. Si vedeva in esse per un lato una dottrina fisico-matematica, che poteva in qualche modo accordarsi con l'indirizzo galileiano, e per un altro una maggiore possibilità, in confronto dell'atomismo democriteo, di accordarsi con lo spiritualismo cristiano. Onde parecchi studiosi, come il D'ANDREA, il messinese BOSELLI (1608-1679), il CALOPRESE (1650-1715), lo SPINELLI (1686-1752), il FARDELLA (1650-1718), nato a Trapani, vissuto per tre anni in Francia, professore poi a Padova e morto a Napoli ; e il DORIA (1662-1748) (7), nato a

Genova ma vissuto quasi sempre a Napoli, si gettarono sulle dottrine cartesiane, un po' attratti dalle parti fisiche e fisiologiche di esse, un po' dal metodo di libera speculazione razionale, un po' dal desiderio di accordarle or con Platone (Doria) or con Sant'Agostino (Fardella). Ma, della metafica cartesiana poco si trattava (8). Erano quasi tutti matematici o medici i dotti che disputavano sui principii cartesiani, ed erano discussioni che avevano bensì il pregio di esercitare le menti nella libera formazione di un proprio pensiero, e le rendevano atte ad accogliere quel che vi era di nuovo e di vero nelle scoperte e intuizioni scientifiche galileiane, ma che avevano anche il difetto di costringerle nel campo di vaghe e fragili ipotesi fisiche e di formali deduzioni matematiche o giuridiche, di invischiarle entro le reti dei ragionamenti astratti, con soddisfazione, bensì, dello spirito razionale di chiarificazione e di costruzione delle idee, ma con negligenza della coltura propriamente sperimentale, come anche della letteraria e storica e di tutto quello che essa implica di vivo, di drammatico, di produttivo. Quella educazione, quando non degenerava in puro dilettantismo arcadico, svegliava e illuminava le menti nella visione del mondo fisico e nello studio delle leggi matematiche, secondo cui quello sembra governarsi, ma le sottraeva, in certo modo, al moto pulsante della vita.

3. — Un esempio tipico dell'educazione intellettuale cara a codesti pensatori ci è dato da quello che Franc. Maria SPINELLI, Principe della Scalea, ebbe dal Caloprese tra la fine del Seicento e i primi anni del Settecento (1698-1713) (9).

Esercitato dapprima, com'egli narra, da un «prete ignorantissimo» nella grammatica e nel dizionario latino, e poi, a dodici anni, dallo stesso Caloprese, «coltissimo in tutte le scienze e gran filosofo cartesiano», unicamente sui primi sei libri d'Euclide, sulla dottrina di Des Cartes e sull'algebra; ritornato allo studio dopo quindici mesi di assenza, lo Spinelli fu, così egli dice, istruito per ben quattro anni sulla Sacra Scrittura e sulla Dogmatica, ma più sulle opere, ancora, di Des Cartes, sulla geometria, aritmetica, algebra, astronomia, architettura militare, sui Saggi del Nicole, su qualche discorso del Bossuet, su qualche scritto di Bacone, pur completando lo studio con ampie letture di molti autori latini e di qualche verso d'autore italiano (Dante, l'Ariosto, il Tasso, il Petrarca), Ma le lettere figuravano in codesto piano di studii per un quarto soltanto della giornata, ed eran poste in ultimo, quando l'attenzione era stata quasi esaurita da lunghe ore consacrate ad altri lavori. Nessun posto vi era fatto al greco che lo Spinelli studiò poi per suo conto. Se si traducevano taluni autori latini, non si componeva però nel loro idioma, nè si facevano studii sopra di essi. Pochi versi imparati a memoria era quanto bastava per la cultura italiana. Della storia romana erano sufficienti alcuni ricordi slegati; della storia medievale e moderna, nulla. Per compenso quale importanza era assegnata alla teologia, alla filosofia, e specialmente alle scienze matematiche; ma non si dava posto alla fisica sperimentale!

Quanto al valore educativo della istruzione cartesiana in rapporto principalmente alla Scolastica, ecco come lo stesso Spinelli si esprime : « le Meditazioni di Renato, obbligando la mente a stare sempre fissa nell'indagamento della natura e proprietà della medesima, e da questa all'essenza di Dio, che debbono essere obbietto della metafisica, secondo il nome di Teologia naturale, che gli stessi Scolastici le danno, la fanno incamminare da se medesima a scoprire in quei due obietti, primieramente la loro esistenza indipendente dai corpi, poi la natura degli Universali, tra i quali dell'Ente, ecc., come formati dalla nostra mente, il criterio della verità delle nozioni, la natura ed essenza della materia, e la sua reale distinzione dalla mente ; in breve le danno la cognizione chiara di tutte quelle cose, delle quali si fa menzione in quel confuso scolastico fastello. E ciò per una via più corta, perchè subito si entra nell'obietto più nobile e superiore, perchè l'intendimento opera da sè senza essere caricato dalla memoria, e perciò anche più ampia, perchè l'intendimento non più incatenato potrà da se medesimo sempre più andare avanti nello indagare più proprietà delle menti, massimamente della propria, dove deve ritrovare la conoscenza di tutte le cose, e con ciò fare sempre nuove scoperte non solamente nella Metafisica e nella Fisica, nelle Matematiche, in fine in tutte le arti e scienze » (10). Era, dunque, in opposizione al sapere mnemonico e alle nozioni oscure della scolastica, evidente e prevalente su ogni altro l'interesse per l'esercizio astratto della mente, il quale dava il senso di una libera attività mentale ; ed era del pari evidente la fiducia che il metodo cartesiano infondeva nel metodo matematico per la scoperta della verità pur nel campo della fisica e di tutte « le arti e scienze ». Bacone e Galilei erano vissuti indarno ; la storia e le lettere non avevano valore che di erudizione e di ornamento ; la realtà positiva della vita sociale e politica non attirava lo sguardo di quegli educatori.

In alcuni tratti affine, in altri molto diversa, è l'educazione che al principe vorrebbe dare PAOLO MATTIA DORIA (1662-1746), uno degli spiriti più colti e più vasti di quel tempo, antagonista ed emulo dello Spinelli, legato di « fida e signorile » amicizia al Vico, che gli dedicò il *De antiquissima italorum sapientia*. Seguace dapprima della filosofia cartesiana, se ne allontanò quando avvertì le conseguenze panteistiche a cui essa era giunta nello spinozismo, e di fronte al Des Cartes come anche al Locke, cercò di rivendicare i principii della filosofia platonica. Di questa sua posizione, che si andò accentuando nella seconda parte della sua lunga e operosa esistenza (11), è già traccia nell'operetta *La educazione del principe*, pubblicata in appendice al più vasto trattato *La vita civile* nei primi anni del secolo decimottavo (12). In essa il Doria parte dal principio giustissimo non essere possibile « che con ordine diverso da quello, che la natura a noi prescrive, si possa la nostra mente coltivare ed il nostro corpo formare » ; e vede quindi bene, da una parte, l'importanza della vita fisica e dell'indurimento del corpo all'inclemenza delle stagioni e al variare delle circostanze esteriori ; dall'altra, la necessità di una prima educazione spiri-

tuale fondata sull'esercizio della fantasia e della memoria e sulla disciplina di quella volontà fanciullesca « che non dalla riflessione, ma solamente dai primi impeti della fantasia è guidata » (13), per modo che si venga formando « una volontà a tutte le cose pronte e pieghevole, e un corpo a tutto resistente, un animo senza aborrimenti e senza antipatie, ed egualmente pronto a volgersi a tutte le cose esteriori ». E vuole coltivare la fantasia e la memoria « con il racconto, non già di favole, ma di azioni grandi di capitani e di principi, e i castighi fondati essenzialmente sul sentimento della vergogna, e ridotti quindi alla mortificazione dell'amor proprio di fronte al giudizio altrui, e alla privazione di gioie spirituali. Ma quando incomincia sui quattordici anni l'educazione propriamente intellettuale, allora l'influenza della filosofia cartesiana sulla concezione pedagogica del Doria si fa più sentire. Egli vuole « sviluppare l'intelletto senza sforzo dal fosco dei sensi e della fantasia », cioè concepisce l'attività fantastica come oscuratrice o traviatrice dell'intelletto, e la conoscenza razionale come l'unica degna di essere sostituita a quella. Il giovinetto sarà bene che « di poesia intenda molto moderatamente », perchè « nei poeti dovendo sempre prevalere sopra l'altra potenza la fantasia, accade spessissimo che questi tali uomini sono impazienti di quel metodo stretto e geometrico, che alla conoscenza del vero conduce ». Quindi nell'età dell'adolescenza devono avere prevalenza su tutti gli altri studii l'aritmetica e la geometria, che è « utilissima per dare alla mente umana i primi abiti di ragionare » ; infatti in essa « la mente esercita un pratico raziocinio senza che ella s'avveda di esercitarlo ; e ciò perchè le conseguenze che da quei calcoli si deducono sono tutte nella geometrica astratta ragione fondate ; alla per fine il pratico calcolo aritmetico fa sì che la mente faccia un abito di ragione, il quale poi l'uomo vuole in tutte le cose su delle quali ragioni, adoperarlo ». Alla geometria seguirà l'algebra » nella quale si fa questo esercizio di mirare la quantità senza immagine sensibile ; ciò che è una grande scala alla metafisica » ; e lo stesso insegnamento morale, che pure è un momento essenziale della istruzione del giovinetto, e che deve informare di sè tutto lo studio grammaticale e letterario (« quando gli si daranno componimenti da traslatare per esercitarsi nello scrivere e praticare la grammatica latina, gioverà che tutti siano componimenti ripieni di massime morali e politiche ») trarrà grande vantaggio dall'insegnamento matematico: per esempio quando il maestro insegna all'alunno « l'arte del moltiplicare, vorrei che egli rammentasse che quello che avviene nei numeri avviene ancora negli umani costumi ; e ciò perchè nell'animo umano una passione ingenera l'altra, e le varie passioni sin all'infinito si moltiplicano. Vorrei che nell'insegnarli la regola aurea e le regole che si nominano di compagnia facesse fare al giovane principe una idea della pratica giustizia, facendogli osservare in quelle regole il modo come si deve dare ad ognuno il suo diritto, e nella regola aurea il modo come dalle cose note si deducano le ignote ».

Però a temperare questo astratto razionalismo, giova rilevare che il Doria vuole le massime morali costruite per riflessione sugli abiti morali : prima,

dice, formare al giovane il cuore, e poi la mente, « prima dargli con gli abiti dell'infanzia le passioni grandi, nobili, e generose, e poi, con le considerazioni della mente, le morali virtudi ».

Dalla geometria di Euclide poi si ricaverà la guida e la norma per passare alla metafisica : il maestro infatti « farà osservare (all'alunno) nelle incommensurabili, come la mente faccia idea di cose astratte, le quali realmente esistono e con tutto ciò non mai possonsi con segni sensibili rappresentare, come appunto sono le radici irrazionali e le altre incommensurabili quantità. Or qui il maestro rammenterà al principe che esistono quelle virtù eterne che in metafisica si dimostrano esistenti, quantunque di quelle noi non possiamo formare alcuna immagine nè con alcun segno sensibile additarle ; ed in quella guisa il giovane principe formerà per mezzo della geometria una idea generale della metafisica ». E la metafisica dovrà subordinare a sè la fisica : « io non vorrei mai, dice il Doria, che il principe accostumasse troppo la mente a ragionare col metodo delle false ipotesi che da i nostri moderni (14) si usano nella fisica », ed invece di ciò vorrei che, nel narrargli la costituzione del mondo e la storia della natura, gli facesse considerare quanto nella bella armonia del mondo risplenda la divina perfezione che tante e sì ben ordinate cose ha potuto dal nulla creare e con ordine perfettissimo le regge e le mantiene : vorrei che gli dicesse che il cielo è una immagine sensibile della divina perfezione perchè, in quella guisa che le stelle risplendono nel cielo, risplendono in Dio le idee di tutte le forme create.

Nobile concetto della educazione è nel Doria, e talune alte e generose aspirazioni vi splendono ; ma niente induzione, nessun esperimento, nessuna ipotesi. Il Doria rimane, in complesso, aderente a una concezione ancora cartesiana dell'educazione per quanto piegante verso una interpretazione platonica, con venature leibniziane ; ma la poesia e l'arte, sebbene riconosciute come rispondenti alla prima età dello sviluppo umano, sono tenute in sospetto ; la storia è accolta essenzialmente per il suo valore moralistico ; le scienze fisiche e naturali sono ignorate nei loro fondamenti sperimentali e induttivi, e ad ogni modo subordinate sempre alla metafisica ; la geometria euclidea fatta modello e scala tanto alla morale che alla filosofia ; l'attività, infine, dell'alunno intesa essenzialmente come attività razionatrice, e in tal senso esercitata.

---

(1) Cfr. CROCE B., *Il pensiero italiano nel Seicento*, in « La critica » vol. XXIV, p. 130 e *La vita morale in Italia nel Seicento* in « La Critica » vol. XXVI, p. 153.

(2) *Lynceografia pars prima*, Cfr. CARUTTI D., *Breve storia dell'Accademia dei Lincei*. Roma, 1889 ; GABRIELI G., *Il carteggio scientifico ed accademico fra i primi Lincei*. Roma, 1925.

(3) V. per la vita delle Accademie e, in genere, per tutto il movimento della cultura sulla metà del '600 e dopo, il dotto vol. di G. MAUGAIN, *Etude sur l'évolution intellectuelle de l'Italie de* 1657 *à* 1750 *environ*, Paris, Hachette, 1909 ; CAVERNI R., *Storia del metodo sperimentale in Italia* (Firenze, 1891) vol. I, pagg. 116 e 188 ; CROCE, *Il pensiero italiano*

nel Seicento in « Critica » vol. XXIV e XXV, principalmente le pagg. 131-160 e 328-334 del vol. XXIV; FR. FIORENTIHO, *B. Telesio*, Firenze, 1874, I, p. 1°.

(4) Cfr. BOUILLIER Fr., *Histoire de la philosophie cartésienne*, I, cap. II, Parigi, 1854; LANGE F. A., *Histoire du matérialisme* I, p. 3°, cap. I, Paris, 1910.

(5) FR. D'ANDREA, *Gli avvertimenti ai nipoti* in « Archivio storico per le provincie napoletane » 1920, con introduzione di NINO CORTESE su *La rinascenza filosofica in Napoli nella seconda metà del secolo* XVII.

(6) « . . . era intendimento di lei, postergata ogni qualunque autorità d'huomo mortale, alla scorta della sperienza solamente e del ragionevol discorso andar dietro per spiar le cagionali de' naturali avvenimenti » LEONARDO DI CAPUA, *Parere*, 2° impress. Napoli, 1689, pag. 380, cit. da MAUGAIN, pag. 30. Cfr. ROSSI G. *Vico nei tempi di Vico*, in « Rivista filosofica » 1899 (vol. I) pag. 302, e 1907 (vol. X), pag. 604; F. FIORENTINO, *B. Telesio*, Firenze, 1874, II, 223 e sgg.

(7) Secondo il GENTILE (Critica, II, 154), che si fonda sull'atto di morte presso la parrocchia di S. Giorgio dei Genovesi in Napoli, il Doria sarebbe nato nel 1666.

(8) Cfr. GENTILE G., *Studi Vichiani*, Messina, 1913. Cfr. anche BERTHE DE BESCAUCÈLE, *Les cartesiens d'Italie, Recherches sur l'influence de la philosophie de Des Cartes dans l'Evolution de la Pensée italienne aux XVII et XVIII siècles*. Paris, Picard, 1920); DI GIOVANNI, *St. d. fil. in Sicilia*, Palermo 1873, dove, fra l'altro, è illustrata la singolare figura di Tomm. Campailla, che nell'*Adamo* (1728) verseggiò i principii cartesiani.

(9) *Vita e studi di Fr. M. Spinelli, principe della Scalea, scritta da lui medesimo in una lettera*. Raccolta d'opuscoli scientifico-filologici, tomo 49, in Venezia, presso Simone Occhi, 1753.

(10) *Vita, cit.*, pag. 483.

(11) *La filosofia di P. M. Doria, con la quale si chiarisce quella di Platone*, Amsterdam, 1728; *Ragionamento* in appendice all'op. *Il capitano filosofo*, Napoli, 1739, dove è riassunta la posizione filosofica del D. di fronte ai sensisti e ai mistici. Al Doria ha dedicato un dotto studio, sebbene di scarso valore filosofico, quel benemerito ricercatore di pedagogisti italiani che fu il GERINI, P. M. Doria, Asti, 1898, del quale v. anche: *Gli scrittori pedagogici italiani del secolo XVIII*, Torino 1901. Cfr. SCHIPA, *Il regno di Napoli descritto nel 1713 da P. M. Doria* (Napoli, Pierro, 1899; estr. dall'« Archivio stor. per la prov. nap. » Cfr. anche BERTHE DE BESCAUCÈLE, op. cit., pagg. 123 e segg.

(12) Ho sott'occhio la seconda edizione accresciuta e corretta dall'autore, in Augusta, appresso Daniello Hopper, 1710. Non si conosce l'anno della prima edizione. Una ediz. moderna dell'opera è quella di Torino, Pomba, 1852 (Nuova Bibl. pop.). Circa il valore dell'opera *La Vita civile*, nella quale sono luminose idee, GIUS. FERRARI (*Corso sugli scrittori politici*, lez. 27) ha pronunciato giudizio piuttosto frettoloso e ingiusto. Dopo d'avere rilevato che il Doria lamenta « che l'Italia sia sempre stata ora sotto i Cesari ora sotto la Chiesa », soggiunge « Doria appena riesce a ingentilire il luogo comune colla dolcezza dell'ingegno e con una particolare distinzione di sentimenti... egli non sa compiere i suoi stessi disegni, e si perde in vuote generalità sull'amore della patria, della famiglia e dell'onestà ».

(13) *Dell'educazione del principe*, Torino, Pomba 1853.

(14) Allusione tanto a Des Cartes quanto a Newton. È interessante, a questo riguardo, la polemica dello stesso Doria contro i filosofi e fisici del suo tempo (Locke, Des Cartes, Newton) consegnata in una *Narrazione di un libro inedito di P. M. Doria fatto affine di preservare e difendere le numerose sue opere da quell'oblio, nel quale tentano seppellirle gli suoi contrarii*. Napoli, 1745, nella stamperia di Giacomo Vocola.

CAPITOLO SECONDO

Il sapere e l'educazione secondo il Vico.

1. — Contro l'astrattismo matematico del tempo, e in nome di più profonde esigenze, dirò così, extra — matematiche ed extra — razionali, si compì in quel medesimo mezzogiorno, che aveva sentita la voce di Tommaso Campanella anelante dal carcere alla Città del Sole, la reazione per opera di G. B. Vico (1668-1744) anelante a una nuova scienza, epperò a una nuova educazione (1).

Avviato agli studii, come il De Cartes, dai Gesuiti, ma poi affaticato inutilmente da « quella specie di logica crisippea » in cui era stato immerso, e rieducatosi da sè nella operosa e pensosa solitudine di un novennio (1684-1693) trascorso come precettore nel selvaggio castello di Vatolla (Salerno) ; e tornato a Napoli sul finire del seicento, quando vi dominava il Cartesianesimo, G. B. Vico, che s'era nutrito principalmente di classici latini e italiani e di metafisica platonica corroborata con studii storici filologici e giuridici vasti e profondi, avvertì tutto il peso e il danno sia della educazione scolastica sia della cartesiana. E più volte contro di esse dimostrò la propria avversione e levò la voce della propria esperienza, del proprio ingegno robustamente sintetico, della propria coltura e intuizione del mondo.

Infatti nelle orazioni accademiche del 1699 Sulla necessità di coltivare tutte le facoltà della mente, del 1700 Sui rapporti fra virtù e sapere, del 1704 e 1705 Sui fini politici della cultura, del 1707, Sul fine e sull'ordine degli studii, in quella più famosa del 1708, Sul modo di studiare proprio dei suoi tempi, nel *De Antiquissima italorum sapientia* (1710), nell'*Autobiografia*, (1725), in alcune lettere, e nella stessa prima (1725) e seconda *Scienza nuova* (1730) egli espresse diversi importanti concetti pedagogici, che in parte si collegavano alla sua posizione anticartesiana, in parte alla sua più profonda e più vasta intuizione della storia e dello spirito.

Per un lato e anzitutto il Vico protestava contro il criterio cartesiano della evidenza razionale e contro il metodo geometrico, che gli sembrava più atto a creare dei presuntuosi saccenti c e non dei veri saggi, più atto a inaridire le menti che a svegliarle, più ad addormentarle che a sospingerle nella ricerca. Quale filosofia, pensava, è uscita da codesto metodo geometrico che distrugge il passato, che disconosce l'eloquenza, la erudizione, le arti, e tutto il sapere che dipende dall'induzione ? Un povero assioma, *cogito ergo sum*, cioè la certezza che vi sono dei pensieri, ecco il suo fondamento ! Come se si potesse dubitare del fenomeno del pensiero, e come se la certezza immediata della propria esistenza come pensante potesse stare alla base di una vera scienza. Ma altro è sapere di esistere, altro è sapere perchè si esista o da che dipenda

l'esistere. Certo, si deve gratitudine a Des Cartes, « che volle il proprio sentimento regola del vero, perchè era servitù troppo vile star tutto sopra l'autorità; gli si deve obbligazione che volle l'ordine nel pensare, perchè già si pensava troppo disordinatamente; ma che non regni altro che il proprio giudizio, non si disponga che con metodo geometrico, questo è pur troppo » (2).

Il criterio dell'evidenza razionale e il metodo geometrico, per il quale si scoprono analiticamente le idee chiare e distinte onde poi si deducono altre proposizioni, possono essere buoni nelle matematiche, dove l'oggetto della scienza è posto dalla mente stessa, e dove quindi, operando nell'atto del pensiero la costruzione dell'oggetto, se ne conosce il modo del nascimento, epperò se ne ha vera scienza; ma non possono essere buoni nè nello studio della natura nè in quello dell'uomo. « Il criterio della chiara e distinta percezione non mi assicura della cognizione scientifica, perchè usato nelle fisiche, e nelle agibili cose, non mi dà una verità dell'istessa forza che mi dà nelle matematiche ». Gli oggetti della geometria, diceva il Vico con una frase fortemente espressiva, li dimostriamo, perchè li facciamo; quelli della fisica, se li potessimo dimostrare, li costruiremmo: *geometrica demonstramus quia facimus, physica, si demonstrare possemus, faceremus* (3).

Il Vico, adunque, come non disconosceva i meriti del Des Cartes, del quale, anzi, riconosceva il grande sapere e il grande ingegno, così non rifiutava il criterio e il metodo da lui introdotti; soltanto voleva che fossero e l'uno e l'altro esclusivamente riservati alle matematiche dove sono perfettamente giustificati; fuori di esse il metodo geometrico non può servire che a ordinare le nozioni scoperte, non a scoprirle: per questo fine (secondo che pensava in un primo momento della sua meditazione) occorre in fisica l'esperimento, nelle cose umane e morali l'erudizione e, in parte, l'autorità. È infatti, scriveva in una pagina famosa, « un gran motivo di vero ciò che sembra vero a tutti o alla maggior parte degli uomini: di che non hanno più sicura regola i politici in prendere i loro consigli, nè i capitani in guidare le loro imprese, nè gli oratori in condurre le loro cause, nè i giudici in giudicarle, nè i medici in curare i malori dei corpi, nè i morali teologi in curare quelli delle coscienze » (4).

Inoltre il metodo geometrico applicato universalmente attutisce l'ingegno o il potere intuitivo e inventivo della mente, perchè irrigidisce lo spirito entro gli schemi e i vincoli del ragionamento astratto, e favorisce insieme la pigrizia mentale e, ad un tempo, la presunzione, perchè rende schivi delle ricerche o sperimentali o erudite dando l'illusione dal sapere. « I filosofi, scriveva quasi con accoramento, hanno intiepiditi gl'ingegni col metodo di Cartesio, per lo qual solo paghi della loro chiara e distinta percezione, in quella essi senza spesa o fatiga ritrovano aperte e pronte tutte le librerie. Onde le fisiche non più si pongono a cimento per vedere se reggono sotto l'esperienza; le morali non più si coltivano, sulla massima che la sola comandataci dal Vangelo sia necessaria; le politiche molto meno »; e nell'*Autobiografia* pure lamentava: « Des Cartes si ha fatto un gran seguito per quella debolezza della nostra natura

umana, che in brevissimo tempo e con pochissima fatiga vorrebbe sapere di tutto, che è la cagione perchè oggi non si lavoran altri libri che di nuovi metodi e di compendii » (5).

Era, dunque, la protesta che un uomo di molti studii nel campo della storia, della letteratura, del diritto si credeva in diritto e in dovere di muovere, non tanto, forse, contro Des Cartes e il metodo da lui introdotto, quanto contro la estensione di esso a tutti i campi del sapere, a tutta l'educazioue dello spirito. Il Vico, infatti, se biasimava nella scuola del suo tempo l'uso prematuro degli studii di logica, ai quali i giovanetti eran chiamati appena usciti dalla scuola di grammatica, onde si venivano a convellere in essi le doti della mente giovanile, e se più precisamente protestava contro la pratica di dare « ai giovanetti gli elementi della scienza delle grandezze con il metodo algebraico, il quale assidera tutto il più rigoglioso delle indoli giovanili, lor accieca la fantasia, spossa la memoria, infingardisce l'ingegno, rallenta l'intendimento, le quali quattro cose sono necessariissime per la cultura della migliore umanità », d'altra parte, però, non escludeva gli studii di geometria ; che anzi la poneva fra le arti onde « dovrebbero essere regolate e promosse » le doti naturali : cioè, « la memoria con lo studio della lingua, la fantasia con la lettura dei poeti, storici ed oratori, l'ingegno con la geometria lineare, che in certo modo è una pittura, la quale invigorisce la memoria col gran numero dei suoi elementi, ingentilisce la fantasia con le sue delicate figure come con tanti disegni descritti con sottilissime linee, e fa spedito l'ingegno » (6).

Da tutto questo egli era tratto a contrapporre, come fa di spesso nelle sue opere, la topica, che è l'arte di ritrovare, alla critica, che è l'arte del giudicare ; l'una che è « la facoltà di fare le menti ingegnose », all'altra, che è la facoltà « di farle esatte ». « La topica ritrova e ammassa ; la critica dall'ammassato divide e rimuove; e perciò gli ingegni topici sono più copiosi e men veri; i critici sono più veri, ma però asciutti ».

E il « Giornale dei Letterati d'Italia » chiarendo il pensiero di lui, scriveva : « come la critica ci fa veri, così la topica ci rende fecondi, onde la prima dagli Stoici fu professata, la seconda dagli Accademici, e però quella più asciutta, questa più varia e ornata ; l'una e l'altra da per sè sola è viziosa, la critica perchè nè meno il verisimile ammette, la topica, perchè abbraccia spesso anche il falso ; ambedue, ben unite, perfezioneranno la gioventù » (7).

Ma se il Vico, come si vede, contrapponeva la topica alla critica, non escludeva la seconda per la prima ; bensì voleva piuttosto che l'una, la critica, cioè il giudicare delle cose, succedesse alla topica, cioè all'apprendere, perchè tale successione corrisponde allo sviluppo naturale dello spirito nell'individuo e nella umanità : la topica, infatti, poggia sulla memoria e sulla fantasia, che sono massimamente vigorose nella fanciullezza, la critica, invece, sul giudizio e sulla analisi, che sono più forti nell'età successiva. Come « i primi autori dell'umanità attesero ad una topica sensibile », così la fanciullezza, che è la *barbaria dell'intelletto*, tanto vigorosa di fantasia e (per gli stretti rapporti che

sono tra queste due facoltà) di memoria, richiede di essere nutrita ed esercitata con la lettura di poeti, storici e oratori, e con l'apprendimento delle lingue. L'arte che vi si deve insegnare non è la critica, ma la *topica*, la vera arte dell'ingegno, ossia della facoltà d'inventare; per la quale i fanciulli vengono apparecchiando la materia per giudicare bene di poi, perchè non si giudica bene se non si è conosciuto il tutto della cosa, e la topica fa ritrovare per ciascuna cosa tutto ciò che vi è dentro. Per tal modo, i giovinetti, seguendo il corso stesso della natura, si formano filosofi e ben parlanti».

«Come le lingue, soggiunge il Vico (8), furono il più potente mezzo di formare l'umana società, così dalle lingue devono incominciare gli studi, perchè elle tutte s'attengono alla memoria, nella quale vale mirabilmente la fanciullezza. L'età dei fanciulli, debole di raziocinio, non con altro si regola che con gli esempi, che devono apprendersi con vivezza di fantasia per commuovere, nella quale la fanciullezza è meravigliosa; quindi i fanciulli si devono trattenere nelle lezioni della storia così favolosa come vera. È ragionevole l'età dei fanciulli, ma non ha materia di ragionare: s'addestrino all'arte del buon raziocinio nelle scienze delle misure, che vogliono memoria e fantasia e insieme spossan loro la corpolenta facoltà dell'immaginativa, che, robusta, è la madre di tutti i nostri errori e miserie». Siccome poi, continua, «nella prima gioventù prevalgono i sensi e ne trascinano la mente pura, si applichino alle fisiche, che portano alla contemplazione dell'universo dei corpi, ed han bisogno delle matematiche per la scienza del sistema mondano. Quindi dalle vaste idee corpulente fisiche e dalle delicate delle linee e dei numeri si dispongano ad intendere l'infinito astratto in metafisica con la scienza dell'ente e dell'uno, nella quale, conoscendo i giovani la lor mente, si dispongano a ravvisare il loro animo, e in seguito di eterne verità il vedan corrotto, per potersi disporre ad emendarlo naturalmente con la morale in età che già han fatto alcuna sperienza quanto mal conducano le passioni, le quali sono in fanciullezza violentissime. Ed ove conoscano che naturalmente la morale pagana non basti perchè ammansisca e domi la *filautia* o sia l'amor proprio, ed avendo in metafisica sperimentato intendere essi più certo l'infinito che il finito, la mente che il corpo, Iddio che l'uomo, il quale non sa le guise come esso si muova, come senta, come conosca; si dispongano con l'intelletto umiliato a ricevere la rivelata teologia, in conseguenza di cui discendano alla cristiana morale, e così purgati si portino finalmente alla cristiana giurisprudenza». Per tal modo e in tal ordine si conquista l'eloquenza, la scienza e la virtù, cioè il *digne loqui, il certo scire, il recte agere*, onde la corrotta umana natura si educa, e l'umanità si realizza.

È, dunque, tutto un *piano di educazione* che va dalla fanciullezza alla giovinezza, dalla fantasia alla ragione, dalla poesia alla teologia e alla morale, un piano che non esalta la matematica, nè disprezza la fisica, non esalta la scienza a scapito della morale, nè questa con negligenza di quella, ma mette ogni potenza e attività al proprio posto, in un ordine integrale e progressivo. È un piano dominato dall'idea centrale, già espressa nell'orazione del 1699,

di educare ad un tempo il *nosse, il velle, il posse,* cioè tutte le facoltà della mente umana, la quale, diceva il Vico, « in via di proporzione è il Dio dell'uomo, come Iddio è la mente del tutto ». Da tale concetto dell'educazione e del suo fine egli poteva trarre la conclusione che, se non si è dottissimi in tutto, ciò accade « unicamente perchè non vogliamo esserlo », dal momento che « col solo volere efficace, trasportati da estro, facciamo cose, che, dopo fatte, le ammiriamo come, non da noi, ma fatte da un Dio ». Che se, dunque, un giovanetto in pochi anni « non ha corso tutto l'orbe delle scienze », ciò è avvenuto o perchè egli non ha voluto, o, se ha voluto, c'è stato difetto « de' maestri, o di buon ordine di studiare, o di fine degli studii altrove collocato che di coltivare una specie di divinità dell'animo nostro » (9). Ed è ad un tempo questo del Vico un piano che segue lo sviluppo psicologico dei poteri spirituali, analogamente al corso tracciato, a proposito dello sviluppo storico della umanità da quelle famose Degnità 50 e 53 della Scienza Nuova, nelle quali è detto: « Ne' fanciulli è vigorosissima la memoria, quindi vivida all'eccesso la fantasia, che altro non è che memoria o dilatata o composta »; « Gli uomini prima sentono senza avvertire, da poi avvertiscono con animo perturbato e commosso; finalmente riflettono con mente pura » (10).

La medesima legge, onde nella vita storica dell'umanità si passa dall'età del senso a quella della fantasia e poi a quella della ragione, dalla sapienza poetica « sentita ed immaginata, quale dovett'essere di tai primi uomini, siccome quelli che erano di niuno raziocinio, e tutti robusti sensi e vigorosissime fantasie », alla sapienza filosofica ragionata ed astratta degli addottrinati, è quella onde la vita dell'individuo si svolge, perchè essa riflette la intrinseca costituzione dello spirito. È una forma di sapere tanto nell'un caso come nell'altro quella che realizza lo spirito; soltanto che nella prima età il sapere è poetico, nella seconda è filosofico: « quanto prima avevano sentito d'intorno alla sapienza volgare i Poeti, tanto intesero poi d'intorno alla sapienza riposta i Filosofi; talchè si possono quelli dire essere stati il senso, questi l'Intelletto del genere umano » (11). Onde la necessità anche nell'individuo di un'educazione nei primi anni rivolta all'acquisto di un sapere poetico, nei successivi rivolta all'acquisto di un sapere filosofico.

Con tutto questo si è ormai al di fuori del freddo e astratto sistema educativo dei cartesiani: lo studio e la contemplazione della storia umana nella sua ricca complessità di elementi e di processi spirituali avevano nel Vico ampliata e irrobustita quella intuizione pedagogica che appena era balenata nel Doria, e lo avevan avviato a concepire l'educazione in modo vivo e completo, cioè come lo sviluppo spirituale dell'uomo compientesi per le sue stesse forze e secondo le leggi immanenti dello spirito.

2. — Di che porgono la migliore conferma altri concetti filosoficamente e pedagogicamente importanti, elaborati in un secondo momento della gnoseologia vichiana, e collegati per intimo nesso coi primi.

Anzitutto, il concetto della conversione del vero col fatto. Alla tesi cartesiana della evidenza razionale come unico criterio di verità, tesi di un sapere astratto e puramente formale, il Vico contrapponeva già nella orazione inaugurale del 1706 e nel «*De antiquissima italorum sapientia*» il principio che scienza di una cosa non si ha se non quando, conoscendone la causa, si produca, nell'atto del pensarla, la cosa stessa, perchè allora il sapere è reale conquista della cosa, è un sapere concreto e vivo: il vero si converte nel fatto. E adduceva come prova le stesse scienze matematiche, le cui proposizioni sono vere non in quanto e perchè, come diceva De Cartes, le pensiamo con evidenza razionale, cioè chiare e distinte, bensì in quanto noi le produciamo pensandole; onde la verità di esse coincide con la certezza che noi ne abbiamo (12). È un criterio questo che il Vico si compiaceva di ricavare dalla stessa teologia cattolica. Dio, infatti, ha la scienza di tutte le cose appunto perchè egli le crea pensandole: «*Deum esse primum verum, quia Deus primus factor*», e noi, come già s'è accennato, avremmo pure la vera scienza della fisica, se potessimo, o in quanto possiamo, produrne i fenomeni: «*geometrica ideo demonstramus, quia facimus, physica, si demonstrare possemus, faceremus* (13).

Da tutto questo il Vico poteva nella seconda fase della sua gnoseologia sviluppare, e poi trarre legittimamente nella *Scienza Nuova*, la concezione che soltanto del mondo civile o delle nazioni, cioè della storia, noi uomini abbiamo la vera scienza, perchè esso soltanto è opera nostra; onde ad esso, più che alla scienza della natura, la quale è fuori del nostro potere produttivo, deve rivolgersi l'attenzione dei filosofi: «questo mondo civile egli certamente è stato fatto dagli uomini, onde se ne possono, perchè se ne debbono, ritrovare i principii dentro le modificazioni della nostra medesima mente umana. Lo che, a chiunque ci rifletta, dee recar meraviglia come tutti i filosofi seriosamente si studiarono di conseguire la scienza di questo mondo naturale, del quale, perchè Dio egli il fece, esso solo nè ha la scienza; e trascurarono di meditare su questo mondo delle nazioni, o sia mondo civile, del quale, perchè l'avevano fatto gli uomini, ne potevano conseguire la scienza gli uomini» (14). Qui, dunque, nella conoscenza storica, si ha, come nella geometria, una vera scienza, cioè la piena identificazione del vero col certo: essa conoscenza è vera, in quanto noi, producendo il suo oggetto, ne abbiamo la piena certezza. La filologia, sulla quale la conoscenza storica poggia, s'unifica con la filosofia: il certo col vero. Caratteristico e importante, fra gli altri, è questo passo del Vico; «Così questa scienza procede appunto come la Geometria, che, mentre sopra i suoi elementi il costruisce o il contempla, essa stessa si faccia il Mondo delle grandezze; ma con tanto più di realità, quanta più ne hanno gli ordini d'intorno alle faccende degli uomini, che non ne hanno punti linee, superficie e figure; e questo istesso è argomento, che tali prove siano d'una specie divina, e che debbano o leggitore, arrecarti un divino piacere; perocchè in Dio il conoscere e il fare è una medesima cosa» (15).

Ora, in questa intuizione vichiana di un sapere che non sia rispecchiamento

di un oggetto, sussistente al di fuori del soggetto pensante, ma produzione dell'oggetto stesso in quanto è pensato, e quindi attività spirituale nell'atto del suo svolgersi, era, per quanto oscuramente, incluso il principio pedagogico, che doveva più tardi con il Rousseau e col Pestalozzi, col Fichte e col Froebel, tradursi in teoria e pratica di educazione, il principio cioè che il processo educativo, analogamente a quello storico, è un processo di interiore costruzione o di autoproduzione del sapere ; che sapere vero non si ha se non quando esso sia costruito dall'alunno con lo sforzo creativo, sia pur tortuoso e faticoso, del proprio pensiero. La vita educativa, appunto perchè spirituale, è soggetta al medesimo processo della vita storica, epperò si compie seguendo il medesimo processo della vita storica, cioè seguendo le medesime leggi dello sviluppo spirituale che va dalla conoscenza estetica fondata sulla fantasia alla conoscenza fondata sull'intelletto, dall'arte alla filosofia. Con che veniva filosoficamente confermata quella proposizione che era stata psicologicamente posta, in base alla propria esperienza, dal Vico nei suoi primi scritti.

Ma qui s'inserisce un altro concetto importante e stupendo del Vico, il concetto della Provvidenza. Egli infatti, contemplando il corso della storia umana, cioè il processo onde lo spirito si svolge rivelando e realizzando se stesso, giungeva alla conclusione che questo mondo delle nazioni è bensì fatto dagli uomini, ma è guidato e pervaso dallo spirito di Dio o dalla Provvidenza, la quale, senza forzare con la Necessità e senza abbandonarsi al Caso, ma con gli stessi procedimenti naturali, *rebus ipsis dictantibus*, e servendosi delle stesse passioni e degli errori degli uomini, li trae, anche al di là dei loro primitivi intendimenti, a celebrare nelle leggi, nei costumi, nelle istituzioni la loro comune umanità. « Gli uomini hanno essi fatto questo Mondo di Nazioni.... ; ma egli è questo Mondo senza dubbio uscito da una Mente spesso diversa, ed alle volte tutta contraria e sempre superiore ad essi fini particolari ch'essi uomini si avevan propositi ; de' quali fini ristretti, fatti mezzi per servire a fini più ampii, gli ha sempre adoperati per conservare l'umana generazione in questa terra » (16). Nel che è espressa, in maniera concettosa e in forma concisa, appunto quel medesimo principio proprio della intuizione storica, secondo cui lo spirito svolgendosi trae dalla sua esperienza i motivi di un processo continuo, che, per la infinità e idealità del disegno realizzato, può essere riferito a una Mente divina o considerarsi come attuazione di un pensiero divino.

Orbene, anche questo concetto filosofico doveva avere la sua interpretazione pedagogica, quando si fosse visto che quella *educazione del genere umano* che si compie dalla Provvidenza traendo l'uomo, con le sue stesse forze e per vie naturali, dalla vita barbarica alla civile società, è quasi come un esemplare di quella che si compie dal maestro, e in genere dall'educatore, sull'alunno. Questi infatti, sotto l'occhio e la guida di quello, mentre dispiega le sue energie, esperimentandole nella loro attuazione, proponendosi e conseguendo fini particolari, disviluppando da questi altri più ampi fini, seguendo i proprii impulsi e ad un tempo autocorreggendosi, si leva a gradi e a forme

più alte di vita, conquista da sè la propria umanità. E l'educatore sta sopra o di contro all'educando, come, direi, la Provvidenza di fronte alla umanità: gli lascia credere di agire per i suoi fini particolari, mentre lo conduce, con le sue forze medesime, ai fini universali; consente che egli segua i suoi impulsi naturali, perchè sa che dalla medesima esperimentazione di essi e dei loro effetti egli trarrà motivo alla propria correzione; gli lascia credere insomma di vivere come fanciullo o come adolescente, mentre in verità lo vede e lo guida a svolgersi come uomo. È l'astuzia del maestro, che corrisponde a quella che Hegel dirà, ripresentando, pur senza conoscerlo, il pensiero del Vico, l'astuzia della Ragione o della Provvidenza (17); è quell'astuzia piena di bontà, di preveggenza, di amore che pervade l'opera dei grandi educatori, i quali guidano e formano l'educando, lasciandogli credere che egli si guidi e si formi da sè, come in verità accade.

Come la Provvidenza, è, secondo il concetto vichiano, la educatrice naturale e inavvertita, ma indefettibile e infallibilmente saggia, del genere umano, così l'educatore è la guida provvidenziale che, senza, per un lato, forzare l'educando e senza, per l'altro, lasciarlo errare nelle incertezze e sorprese della casualità, lo trae alla scoperta e realizzazione della propria umanità.

3. — Si può dire, adunque, che nel Vico, per quanto non ci sia una vera trattazione pedagogica, e pur in mezzo a talune oscurità ed eccessi di critica anticartesiana, vi sono geniali e profonde intuizioni pedagogiche, che in certo modo rappresentano la conclusione storica del moto precedente e il preannuncio del successivo (18). Nessuno, anzi, nel suo secolo e in Italia ha, come lui, gettato sguardi così profondi nella vita dello spirito e in quella della educazione. Ma il suo pensiero rimase come isolato nel suo tempo, in parte incompreso per la stessa sua originalità (e faticosità, se non oscurità, di esposizione), in parte sopraffatto da altre influenze, che dalla Francia e dall' Inghilterra si propagavano rapidamente in Italia, esercitandovi larga azione in tutti i campi del pensiero, epperò anche in quelli della pedagogia.

---

(1) Sulle idee pedagogiche del Vico v. G. FERRARI, *La mente di G. B. Vico*, Milano, 1837; e *Vico et son époque*, in «Revue d. deux mondes» 1 luglio 1838; CANTONI, G. B. *Vico, studii critici e comparativi* (Torino, 1867), capo II; TOMMASEO, *G. B. Vico e il suo secolo*, nel vol. «Storia civile nella letteraria» (Torino, Loescher, 1872); GERINI, *vol. cit.* CROCE, *La filosofia di G. B. Vico*, (Bari 1911), cap. XIX. Circa l'educazione e i primi studii del Vico v. NICOLINI F., *Per la biografia di G. B. Vico*, in «Archivio storico italiano» 1925, IV; G. GENTILE, *Lo svolgimento della filosofia di G. B. Vico*, in «Studii vichiani» (Messina 1913); ROSSI G., *Vico nei tempi di Vico*, cit.; CROCE, *Notizie sparse*, nel vol. contenente l'Autobiografia del V. (Bari 1911). Circa i rapporti fra Vico e De Cartes v. TOCCO F., *Des Cartes jugé par Vico*, in «Revue de metaphysique et de morale». Luglio 1896, pag. 568. Circa i caratteri psicologici della mente del Vico v. NICOLINI, *Introduzione alla Scienza Nuova* (Bari 1911).

(2) *De Antiq. itl. sap.* e *Polemiche relative*, pag. 274 ed. Gentile-Nicolini, Bari 1914.

(3) *De nostri temp. st. rat*, e *De Antiq. itl. sap.*, cap. III e *Polemiche relative* (Ed. Bari) pag. 150 e 258.

(4) Lettera al Solla, nel Carteggio pubbl. dal Croce, pag. 201 (Bari, 1911).

(5) Lettera al Padre De Vitry nel carteggio citato, pag. 190.

(6) *Autobiografia* (ediz. Laterzä) pag. 13-14 ; cfr. lettera al Solla, pag. 199-200.

(7) *De Antiquissima Ital. sap.* (ediz. Gentile-Nicolini, Bari, 1914), pp. 271 e 282.

(8) *Autobiografia* (ediz. Laterza, 1911), pag. 30-1. Cfr. Le orazioni inaugurali, principalmente la sesta e il *De nostri temporis studiorum ratione* (ediz. cit. Bari, 1914).

(9) *Autob.*, 27.

(10) *Scienza nuova*, ediz. cit. I, 139 e 140.

(11) *Scienza nuova* ediz. cit., libro II.

(12) Cfr. *De antiquissima* (vol. cit.), pag. 139 ; e Prime risposte del Vico al *Giornale dei letterati* (pag. 207 dello stesso vol.) « Primieramente stabilisco il vero che si converta col fatto. . . formata questa idea di vero, a quella riduco l'origine delle scienze umane, e misuro i gradi della loro verità, e provo principalmente che le matematiche sono le uniche scienze che inducono il vero umano, perchè quelle unicamente fanno il vero che insegnano. . . Quindo confuto non già l'analisi con la quale il Cartesio perviene al suo primo vero. Io l'appruovo. . . Ma dico che quel Cogito è segno indubbitato del mio essere, non m'induce scienza dell'essere ». E meglio ancora (stesso vol. pag. 257 segg.) : « Io concedo quel metodo essere buono a rinvenire i certi segni e indubitati del mio essere, ma non essere buono a rilevarne la cagioni. . . Di sì fatta definizione immediata corollario è che la scienza è avere cognizione di questa sorta di causa (dunque il criterio di avere scienza di una cosa è il mandarla ad effetto. . .) Il criterio della chiara e distinta percezione non mi assicura della cognizione scientifica, perchè usato nelle fisiche e nelle agibili cose, non mi dà una verità dell'istessa forza che mi dà delle matematiche ». Cfr. FAGGI, *Cantoni e Vico* in « Rivista filosofica 1906 (vol. IX) pag. 599 sgg.

(13) « Igitur arithmetica, geometria, earumque soboles machanica, sunt in hominis facultate ; quia in iis ideo demonstramus verum, quia facimus. Physica autem in facultate Dei Opt. Max. sunt, in quo uno vera facultas est, quia expeditissima et expromptissima est : ut quae in homini facultas est, ea in Deo purissimus actus sit ». (*De Antiq.*, pag. 176, ediz. Bari, 1914).

(14) *Scienza nuova*, III, pp. 172-73.

(15) *Scienza nuova*, I, « Del metodo ».

(16) *Scienza nuova*, ediz. cit. III, conclusione ; ma in molti altri luoghi è enunciato il medesimo pensiero ; cfr. I, 119, 165, 183, 221 ; II, 561-66.

(17) CROCE, *Cio che è vivo e cio che è morto della filosofia di Hegel* (Bari, 1907) « Vico aveva non meno di Hegel, il concetto dell'*astuzia della ragione* ; e la chiamava la Provvidenza divina », pag. 72. Cfr. mio scritto : *L'Idea di progresso*, nel vol. « Etica e pedagogia » (Firenze Vallecchi), pag. 110 sgg. dove è anche accostato il concetto vichiano alla legge della eterogenesi dei fini formulata da G. Wundt.

(18) Un giudizio riassuntivo del pensiero e del posto del Vico, considerato come « il pensatore, nel quale le nuove tendenze europee si congiunsero in modo eminente con tutte le tradizioni dell'età barocca e con quelle del Rinascimento italiano », innalzandosi « a una potenza di visione che superò la più larga e profonda conseguita da ogni altro nel secolo che allora s'iniziava », è stato dato di recente, con l'usata luminosa precisione, da B. CROCE in « La Critica » a. XXV, fasc. II, pag. 81.

SEZIONE SECONDA

L'EDUCAZIONE SOTTO L'INFLUENZA DELL'ILLUMINISMO

CAPITOLO PRIMO

L'EDUCAZIONE IN ITALIA SULLA METÀ DEL SETTECENTO E L'ILLUMINISMO.

I. — Mentre nel Mezzogiorno d'Italia, nei primi decenni del secolo XVIII, il Vico, quasi da solo, reagiva all'educazione cartesiana, e in genere all'indirizzo astrattamente razionalistico, che pure rappresentava un movimento vivo di cultura, e vi reagiva in nome della realtà spirituale concretamente intesa nella pienezza della sua realtà storica, che da sè si svolge procedendo per i suoi gradi di sviluppo secondo una legge intrinseca alla vita dello spirito, in Italia dominava, si può dire, dovunque, un'educazione poco aperta, o anzi, forse meglio, del tutto chiusa tanto alla influenza del razionalismo cartesiano quanto a quella dello storicismo vichiano. I Gesuiti, per mezzo dei collegi che avevano numerosi e fiorenti in quasi tutte le città italiane e maggiori e minori, per mezzo delle Università, dove le cattedre teologiche, filosofiche e letterarie e le altre poche scientifiche eran da essi o possedute o vigilate, dominavano l'istruzione delle classi nobili e medie. Ma, mentre nelle discipline matematiche, nelle storiche e letterarie essi avevano talvolta eminenti cultori, non così era nelle filosofiche. La dottrina aristotelico-tomistica, da essi professata, era ridotta dalla sua alta e viva complessità a una arida enunciazione di tesi e ripetizione di formule senza quell'afflato interiore, che solo può derivare da una diretta conoscenza e da una libera elaborazione critica dei testi. L'insegnamento letterario era quasi sempre del tutto grammaticale e rettorico, condotto sopra una scelta frammentaria di passi d'autore latino ; era costituito per gran parte di notazioni del tutto esteriori della frase, dell'immagine, dello stile, appoggiato allo studio, cioè all'apprendimento mnemonico, di regole astratte sui generi letterarii e sulle composizioni, ridotto a fredde esercitazioni rettoriche, lontano, infine, da ogni riguardo alla vita e alla storia interna degli autori studiati, del loro tempo e delle loro civiltà. È noto quel che l'Alfieri narrava (1) della istruzione data in Piemonte, sulla metà del settecento ai nobili sia nelle case, che nell'Accademia militare e all'Università : affidata, egli dice, l'istruzione a preti piuttosto ignoranti, quando non sono ignorantissimi e rozzissimi ; il parlare italiano bandito, la filosofia insegnata pedantesca o papaverica. L'insegnamento scientifico, se anche qua e là coltivato, specialmente nelle discipline matematiche, era sempre, in

quelle naturalistiche, o costretto, come accadeva nelle Università, a calcare le orme di Aristotele o d'Ippocrate, oppure gelosamente vigilato, o anche impedito ne' suoi sforzi di rinnovamento sperimentale. Nel reame di Napoli, per esempio, dove pure l'insegnamento universitario era stato illustrato dalla gran mente del Vico, la decadenza e il disordine erano estremi : i professori passavano con indifferenza e senza preparazione dall'una all'altra cattedra ; l'insegnamento, considerato quasi sempre privilegio di classe o di famiglia, concesso, non per concorso, ma per favore e professato poi, come attestava l'esempio stesso del Vico, nelle più miserevoli condizioni. Nella facoltà teologica, riferiva una relazione di Filippo Caravita del 1714, le lezioni erano quasi tutte di filosofia scolastica, « la quale è universalmente ributtata » ; nella facoltà di medicina si era obbligati a spiegare Ippocrate e Galeno quando già c'erano stati Harvey e Malpighi ; in quella di filosofia a spiegare e seguire Aristotele quando già c'era stato il Vico (2).

L'educazione morale poi, quale veniva data nei collegi dei Gesuiti, può essere rappresentata con l'efficace quadro che ne diede, riferendosi alla Lombardia, un autore competente e non sospetto, il Cantù (3). L'educazione del collegio, egli scrisse, era distinta da quella che doveva poi riceversi nel mondo : « si vollero letterati piuttosto che cittadini, spiriti colti (il Cantù voleva forse dire: adorni di lettere) anzichè uomini dabbene ; latinisti, poeti (voleva forse dire: versificatori) più che buoni magistrati, buoni artieri, buoni padri di famiglia ; si coltivò la memoria a scapito del giudizio, l'immaginazione a scapito del raziocinio ; nell'insegnare i garzoni ad esporre idee che non erano le proprie, si cercava eleganza, squisitezza di forme, senza accorgersi che è tutt'uno parlare bene, scrivere bene, e ben ragionare : si proponeva l'immoralità della mitologia, non la sapienza della storia ; si cercavano le mezze verità ne' sistemi filosofici, invece di francamente attingerle al fonte più sublime. Quanto alle morali disposizioni, mostravansi piuttosto i doveri verso sè che verso il prossimo : ad illeggiadrirsi con una vernice di delicatezza, muoversi, parlare sul punto del convenevole, non urtare il galateo, divenuto importante più che il codice, più che il Vangelo... Soprattutto ispiravasi al giovane un alto concetto dei natali della famiglia... e frattanto non si dava conveniente idea della dignità comune, della comune origine e destinazione ; l'onore tanto raccomandato, riduceasi a una virtù di parata, all'esteriore della probità e all'eleganza del vizio.

Nè lo sviluppo fisico era abbastanza giovato da monotone passeggiate sotto la indeclinabile vigilanza di mercenarii custodi, che consideravano colpa ogni vivacità : colpa tenevansi quei nodi d'amicizia così naturali nei giovanetti ; virtù prima il non avere volontà, e piegarsi irrazionalmente al cenno d'un superiore, all'uniformità del vivere comune : nè aggiungendo nozioni utili alla vita, nè raddrizzando i torti giudizi, nè ampliando lo spirito. Il fanciullo, usato a guidarsi nelle ragioni ed i consigli altrui, riusciva apato, irresoluto spensierato, pusillanime, adulava i superiori, disamava i compagni, in ciascuno dei quali temeva un delatore : fra comandati complimenti, ad ore e a parole

fisse, doveva mortificare quanto v'ha di generoso e d'istantaneo nei sentimenti umani. Che dirò poi delle scuole, ove un maestro, abbandonandosi agli impeti della collera, scagliava imprecazioni e battiture, e squisitamente raffinava castighi, che prostrassero e corpo e spirito ai giovanetti, in quella sacra età dove il minimo impulso basta a dirigerli al vizio o alla virtù ? ».

Che cosa poi fosse l'educazione familiare di quei medesimi giovani nobili, che dovevano nei collegi completarla, si può arguire dalle attestazioni eloquenti di alcuni scrittori del tempo. Ecco per esempio, che cosa scriveva della educazione avuta nella propria famiglia Alessandro Verri, che era giovine intorno alla metà del secolo, essendo egli nato nel 1741 : « Noi fratelli abbiamo sofferta una umiliante educazione, priva di confidenza e di dolcezza, sempre sotto rigori e rimproveri, in collegi molto simili a galera... Per un falso giudizio, che fossimo cervelli ritrosi e torbidi, siamo stati trattati in modo, che, almeno quanto a me, in ogni luogo viveva meglio che in mia casa, e tutti gli uomini del mondo mi trattavano meglio di quelli che l'abitavano » (4). E il fratello di lui, Pietro, che fu sempre dei fatti sociali e psicologici osservatore attento e sagace, così, con più ampio sguardo, descriveva la vita e l'educazione delle nobili famiglie italiane del tempo. «Nelle nostre famiglie italiane quanta miseria, quanta gangrena celata per certa convenienza, lodevole almeno perchè sta invece della virtù ! Padri tiranni che per l'orgoglio e l'avarizia opprimono i figli, sforzano le figlie indirettamente al carcere perpetuo del monastero, lasciano languire i figli nell'inopia, temono che acquistino cognizione onde potere calcolare il valore paterno ; mogli indifferenti per la famiglia ; fratelli che al momento in cui si scioglie con la bramata morte del padre il governo domestico, si scostano per sempre ; figli viziosi, giocatori, libertini, indebitati, disposti a diventare padri tiranni : ecco il miserabile prospetto della maggiore parte delle famiglie nostre, dove invano cerchi un sentimento amoroso e consolante. Tali sono i nostri costumi che un uomo d'onore, fermo, nobile, franco, deve sottrarsi alla società e vivere con pochissimi. La corruzione nasce dai primi principii. Un pretazzuolo s'accosta ad un fanciullo, e comincia ad impadronirsi dell'anima di lui. Cerca di prevenire la ragione quanto è possibile, ed innestargli nella memoria delle parole prima che il fanciullo possa avere delle idee. Queste parole sono da credersi, da non intendersi mai, da non esaminarsi ; e guai se il fanciullo ne dubita ! s'impallidisce il prete, i parenti rimangono attoniti, il fanciullo si vede diventato un oggetto d'orrore. « Fede, fede, fede » fanaticamente gli si grida all'orecchio ; ed il fanciullo nelle cose più necessarie della vita avvenire, della morale, della cognizione dei propri doveri, invece di essere invitato a ragionare, a formarsi dei principii, a dedurne conseguenze pratiche, invece di ciò, sgomentato stordito, impara a fuggire ogni esame con ribrezzo e a ubbidire ciecamente al prete. Crescendo nell'età sempre più si va rinforzando questa schiavitù dell'intelletto. Il prete sopra di ogni cosa va ripetendo : « fede, fede cieca », indi impone vari esterni esercizi di religione, ascoltare messe, recitare rosarii, visitare chiese, mangiare magro. Che il fanciullo poi

nelle sue azioni sia nobile o vile, generoso o interessato, sincero o simulato, sensibile o crudele, questo niente si cura, purchè si pieghi alle pratiche esterne ».

Nè, dopo tutto questo, fa d'uopo ricorrere alle forti pennellate dell'Alfieri, che ritraeva in una satira famosa il costume del prete pedagogo nelle case signorili, o alla più amabile ma mordace satira pariniana, che fissava in una pittura immortale la vuota e molle educazione del « giovin signore », mentre d'altra parte, derideva e commiserava « i garruli recinti — ove l'arti migliori e le scienze-cangiate in mostri e in vane orride larve » facean « le capaci volte echeggiar sempre di giovanili strida ».

Quanto infine all'educazione delle classi inferiori, artigiane e popolari o rurali, essa o era del tutto priva di ogni riflessa attenzione — abbandonata com'era ai costumi tradizionali gravi di superstiziose credenze e compressa entro le morse del bisogno e della povertà — o era qua e là esclusivamente affidata alle cure, generose sempre, ma non sempre ugualmente illuminate e sagge, di benemeriti ordini religiosi, come Barnabiti e Somaschi, i quali però preferibilmente si rivolgevano alla istruzione delle classi signorili, oppure di Scolopii e di Fratelli delle scuole cristiane. Questi ultimi, in ispecie, qui vanno ricordati, chè costituitisi in Francia sul principio del secolo per iniziativa di quell'alto spirito antiveggente che fu G. B. De La Salle (5) col giusto e santo proposito di provvedere alla educazione cristiana del popolo non chiamato alle arti dotte ma occupato nelle arti umili e nei mestieri, si diffusero in alcune terre d'Italia, compiendovi opera indubbiamente buona e utile, per quanto allora molto circoscritta e facilmente degenerante in puro apprendimento meccanico.

A ogni modo, le condizioni generali d'istruzione del popolo italiano, specialmente in alcune regioni, erano di grande ignoranza e bassezza.

In Piemonte, per esempio, una qualche larva d'istruzione primaria veniva impartita nelle città da qualche povero sacerdote, se non anche dal sagrestano o dal campanaro; e nella campagna qualche maestro ambulante insegnava durante l'inverno; ma, come osservava più tardi l'Alfieri, il saper leggere e scrivere non era allora comune, e il Baretti (6), rincarando la dose, sentenziava che gli stessi nobili trascuravano la cultura delle lettere, e che non c'era parte d'Italia, in cui le classi cittadine fossero così ignoranti come quelle del Piemonte.

In Toscana, anche le più grosse e popolose terre mancavano di scuole in cui si insegnasse a leggere, scrivere, far di conto; e sebbene le primarie città ne avessero alcune, il basso popolo v'era poco meno ignorante del campagnuolo, in guisa che quasi nessun artigiano sapeva leggere e scrivere. La stessa cosa poteva dirsi degli stati della Chiesa, dove erano provincie intere nelle quali, in tutta la popolazione della campagna, non un sol uomo sapeva leggere e scrivere (7).

Nel Reame di Napoli poi e in Sicilia le cose andavano anche peggio. « Vi ha delle terre nel nostro regno, scriveva il Genovesi nel 1754, a paragone

delle quali potrebbero apparir culti e gentili i Samojedi. Il leggere e lo scrivere vi è stimato cosa miracolosa, la urbanità e la pulitezza delle maniere non ha in essi nè idee nè vocabolo, la loro nobiltà, come nei secoli della più rozza barbarie, è tutta posta nella forza, e la morale vi è salvatica in modo che non paiono essere cristiani se non perchè battezzati ». A Napoli, sopra cento persone, due al più sapevano leggere ; ed esistevano provincie intere, in cui non vi erano maestri di scuola. In Sicilia poi, le classi inferiori giacevano in uno stato d'ignoranza e di rozzezza semi selvaggia, la quale unendosi alla fierezza naturale di quegli isolani, produceva un insieme di barbara servitù caratteristica (8).

E le condizioni della educazione femminile, sia nel popolo che nella borghesia, erano del pari miserevoli : l'istruzione o del tutto negletta e, anzi, disprezzata come inutile e pericolosa, oppure ristretta alle più umili esercitazioni d'ago e di tessitura e a qualche elementare lettura che si apprendeva, a scopo puramente religioso, nei conventi. Nè migliore era l'educazione della donna della aristocrazia, alla quale, anzi, la vanità, la mollezza, e, talvolta, la corruttela del costume impedivano ogni seria occupazione intellettuale e facevano degenerare in pura esteriorità e superstizione la stessa educazione religiosa. Nella repubblica Veneta, per esempio, il Tivaroni afferma, e il Molmenti conferma (9), che le donzelle di patrizie e cittadinesche famiglie erano educate in chiostri, « dove la vanità e l'amore profano trionfava ». In Lombardia e in Liguria del pari le fanciulle relegate nei conventi vi ricercavano un'educazione tutta superficiale, e in casa, se nobili, vivevano fra le vanità corruttrici del cicisbeismo (10), e, se borghesi o popolane, nella povertà d'ogni vita spirituale o fra le spire della superstizione. Analoghe, se non peggiori, erano le condizioni della educazione femminile nelle altre parti d'Italia.

2. — Contro un tale stato di depressione morale, d'ignoranza, di vanità, di inerzia, che doveva far arrossire o muovere a sdegno le anime più generose e gli intelletti più aperti, soprattutto quando essi confrontassero la vita civile d'Italia con quella d'altri popoli, come il francese o l'inglese piu vicini e più noti (11), reagì con una impetuosa esplosione di energie il moto illuministico.

Il quale fu qui ripercussione attenuata e rielaborata dal più vasto moto di pensiero, che dal principio del secolo si era iniziato in Inghilterra e poi rapidamente propagato con impronta diversa in Francia e in Germania.

Preparato per un lato dall'empirismo baconiano, per un altro dal razionalismo cartesiano, ma iniziato veramente da Giovanni Locke (1632-1704), che nel SAGGIO famoso sull'intelletto umano (1690) aveva scossa con acuta critica la teoria platonica, ancora resistente in Inghilterra, delle idee innate, e ricondotta tutta la conoscenza all'elemento fondamentale della sensazione, sia pure rielaborata dalla riflessione, il movimento rinnovatore della filosofia si era, per opera dello stesso Locke, propagato alla pedagogia, dove egli profuse pensieri (1693) rivendicanti con energica dirittura le esigenze della formazione di un gentiluomo sano forte libero, e si era infine esteso pure alla religione e

alla politica, dove lo stesso Locke aveva (1695) tentata una spiegazione razionale del Cristianesimo e affermato sulla base di quella il principio della tolleranza. Continuato quel medesimo indirizzo di pensiero, analitico e critico, empirico e induttivo, dallo Shaftesbury (1071-1713) e dal Toland (1670-1722), dal Hume (1711-1776) e dallo Smith (1733-1790), esteso a tutti i campi delle dottrine filosofiche e sociali, esso può riassumersi in alcune proposizioni fondamentali riguardanti il sapere, la morale, la religione, lo stato, l'educazione.

Il sapere umano, se non deriva tutto quanto, contenuto e forma, dalla sensazione, certo deriva dal senso e dalla riflessione ; esso è, a ogni modo, tutto improntato di soggettività, e trae il proprio criterio di verità, non dalla concordanza delle rappresentazioni con una pretesa realtà obbiettiva, ma piuttosto dalla concordanza di esse fra loro. La morale del pari trova il suo fondamento, non in autorità esteriori o in principii supremi innati e universalmente validi, ma in sentimenti speciali onde si avverte l'armonia fra il piacere proprio e l'altrui, in sentimenti, di natura del tutto soggettiva, analoghi al sentimento della bellezza. La religione poi è bensì costituita da elementi rivelati e da elementi naturali, ma quelli non sono contro la ragione, bensì piuttosto al di sopra di essa, e questi sono sempre conformi alla ragione e in essa fondati ; e il Cristianesimo è accettabile appunto perchè religione fondamentalmente razionale. Lo stato infine di fronte alla coscienza individuale, che si forma da se stessa il proprio sapere, che trova in sè o nel suo sentimento le norme della condotta morale e il principio della religione, non può assumere altro atteggiamento che quello della tolleranza entro il dominio della legge. Dalle quali premesse doveva derivare come conseguenza che l'educazione dovesse consistere nel processo di alimentazione, dirò così, empirica del soggetto umano, di esercitazione dei suoi poteri di sensibilità e di razionalità, di formazione salda e coerente di buoni abitudini, in vista della costituzione di un uomo consapevole della propria dignità, atto a conseguire da sè il suo maggiore benessere, la sua più completa felicità (12). Erano i principii di un'educazione fondamentalmente individualistica sensistica razionalistica edonistica, la quale nascondeva indubbiamente in sè gravi vizii e più gravi pericoli, ma che costituiva una forte ed efficace reazione contro un'educazione autoritaria vuota formalistica, legata più a consuetudini inveterate, a pregiudizii ciecamente accolti, che non alla vera e profonda esigenza della vita spirituale e ai reali interessi della società ormai profondamente rinnovantesi nel moto generale della civiltà.

Quei principii dell'illuminismo inglese trasportati su suolo francese, vi si svilupparono magnificamente giungendo a conseguenze estreme. Il sensismo temperato della gnoseologia lockiana si tradusse nel sensismo radicale del Condillac (1715-1780), che tutto quanto il sapere, e contenuto e forma, considerava come il risultato delle sensazioni elementari riprodotte associate sistemate ; il sentimentalismo dello Shaftesbury e dell'Hutcheson si degradò nell'edonismo egoistico dell'Helvetius (1715-1771) ; il deismo del Locke e del Toland trapassò nelle argute e brillanti, ma superficiali

scorrerie filosofiche e talora perverse, del Voltaire (1694-1778) ; il naturalismo di Bacone e di Newton si popolarizzò nella grande opera dell'Enciclopedia. Ma nel Montesquieu (1699-1755) e nel Rousseau (1712-1778) le dottrine politiche ed educative nell'illuminismo inglese si svolsero in maniera largamente e profondamente innovatrice. I principii del liberalismo rimasti un po' indeterminati nel pensiero del Locke trovarono il loro approfondimento e la loro sistemazione nel Montesquieu ; la pedagogia un po' secca e angusta del Locke trovò il suo magnifico correttore e amplificatore nel pensiero del Rousseau, che trasfuse negli schemi dell'intellettualismo illuministico tutto l'impeto rivoluzionario della sua anima entusiasta, scoprendo, pure in mezzo ai paradossi della genialità irrequieta, il principio fondamentale della nuova educazione poggiante sul libero dispiegamento dell'attività spirituale che da sè si conquista il proprio mondo e in sè ritrova la propria legge.

Orbene tutto codesto gran moto d'idee, che va sotto il nome d'illuminismo perchè voleva essere diretto a rischiarare le menti con la luce della ragione liberamente dispiegantesi in tutti i campi del sapere e della vita, aveva, certo, in sè, come fu più volte notato (13), un germe fatale di funestissimi errori tanto nel campo del pensiero che in quelli dell'azione, poichè la sua illimitata fiducia nei poteri della mente di astrarre circoscrivere isolare gli elementi più semplici e generali della esperienza, di compararli e combinarli per poi col puro ragionamento dedurre dal composto artificiale così ottenuto tutte le conseguenze ch'esso racchiude, lo doveva portare sia al disconoscimento delle energie fondamentali creatrici dello spirito, sia a una incomprensione della stessa realtà così complessa così mobile così varia nel suo moto storico, e a un nuovo dogmatismo intollerante e fanatico, quanto e forse più dell'altro, in quanto che questo almeno aveva per sè l'autorità divina di un principio sovraumano e s'accompagnava alla fede religiosa. Ma esso ebbe indubbiamente il grande merito di agire sull'Europa come un potentissimo fattore di rinnovamento e di progresso umano, analogo, in un certo senso, a quello che era stato tre secoli prima l'Umanesimo : scosse istituzioni ormai decadute dal loro primitivo prestigio o inerti nelle loro funzioni ; pose problemi nuovi d'interesse vitale e profondo circa la costituzione e il reggimento della società e degli stati ; svegliò coscienze addormentate nella consuetudine o irrigidite nella ripetizione meccanica di atti e riti tradizionali ; eccitò e sprigionò energie spirituali in tutti i campi della vita, e particolarmente della educazione, che di balzo salì allora al primo posto fra i problemi più vivacemente vissuti e discussi. E non pur filosofi e giuristi, ma principi e uomini di stato, se ne occuparono intensamente leggendo le opere più celebrate di inglesi e francesi, e cercando di applicarne e di correggerne e confutarne le dottrine.

3. — Un tal movimento rivoluzionario di pensiero si fece fortemente sentire in Italia sulla metà del settecento nel campo filosofico e pedagogico,

principalmente per mezzo delle opere del Locke e del Condillac, del Montesquieu e del Rousseau, ma anche per gli scritti di altri pensatori come il Mandeville, lo Shaftesbury, il Hume, lo Smith (14).

Dal Locke, che fu largamente letto, tradotto, riassunto, e commentato, e dal Condillac, il quale fu anche dal 1757 al 1767 alla corte di Parma a dirigervi l'educazione del giovine Ferdinando I di Borbone erede del ducato (onde prese origine il suo voluminoso *Cours d'etudes* (1769-1773), gli Italiani derivarono quella tendenza filosofica verso il sensismo, che, per la sua facile e superficiale chiarezza, e per il fine accorgimento onde esso si conciliava da molti con la fede religiosa, prevalse poi fino agli albori del secolo successivo, cioè fino al Soave e al Romagnosi, penetrando, con i rifacimenti e le divulgazioni delle opere maggiori, nelle scuole medie e universitarie, nei seminarii e nelle accademie, suscitando bensì da un lato, il gusto dei problemi psicologici e pedagogici, ma smorzando, per un altro lato, il senso delle più profonde questioni filosofiche intorno alla natura e al valore del conoscere, ai fondamenti della morale, al concetto e al fine dell'educazione. Dal Montesquieu (la cui opera maggiore, *l'Esprit des lois*, è del 1748) e dal Rousseau (di cui il *Contract social* e l'*Emile* sono del 1762) gli Italiani derivarono quell'interesse nuovo per le questioni sociali e politiche, quello spirito d'indipendenza un po' baldanzosa e talvolta, pur troppo, superficiale e leggera di fronte ai grandi interessi della religione, quei sentimenti d'umanità o, come allora si diceva, di filantropia e di cosmopolitismo, che caratterizzano le opere filosofiche e pedagogiche di quasi tutti i nostri scrittori del tempo, dal Genovesi al Filangieri, dai due Verri al Beccaria, dal Pilati al Gorani. Non va però dimenticato che in Italia, per quel potente freno del buon senso, o, se vogliamo, senso idealistico della realtà, il quale, è, per avventura, frutto della nostra medesima lunghissima esperienza storica, non si giunse mai da nessuno alle estreme affermazioni ateistiche o materialistiche o crudamente scettiche di taluni pensatori stranieri ; e gli stessi più celebrati scrittori, come il Montesquieu e il Rousseau, furono più volte sottoposti a sagaci e sagge osservazioni critiche.

Nel campo educativo, in ispecie, il movimento illuministico suscitato dalle influenze anglo-francesi, fiancheggiato qua e là anche da infiltrazioni tedesche, principalmente Wolffiane, esercitò una benefica azione. Infatti si incominciò a comprendere allora, e a far comprendere, che un'istruzione come quella data dai Gesuiti nei loro collegi e da molte cattedre universitarie a base di cultura grammaticale e rettorica e di filosofia aristotelica e di dottrina ippocratica non aveva più in sè alcuna vitalità, non rispondendo nè ai bisogni della vita sociale, in cui le navigazioni e i commerci con le nuove terre richiedevano abilità nozioni e attitudini corrispondenti, nè ai progressi delle idee e scoperte e applicazioni scientifiche ; che una istruzione come quella aridamente catechistica data, sia pure talvolta con puro spirito di carità cristiana, dai parroci, dai frati e dalle monache (quando non era anche abbandonata a più bassa e rozza gente), e limitata, nei casi migliori, alle più elementari abilità e nozioni del

leggere, dello scrivere, del far di conto non rispondeva alla possibilità di un popolo di artigiani, di mercanti, di contadini, che avrebbe saputo ben più largamente svolgere le proprie doti spirituali e far riccamente fruttare il proprio lavoro ; e che infine un'educazione, come quella che usavasi dare alla donna, o del tutto sprovvista d'ogni luce di pensiero, o contenuta entro modesti mestieri e pratiche religiose meccanicamente ripetute, era inconciliabile con la dignità dell'essere umano e con le stesse funzioni di sposa e di madre sollevata dal Cristianesimo a vita spirituale, e fatta partecipe del moto della civiltà.

Si vide allora per la prima volta, o almeno si intravvide, che per i molteplici rapporti che l'educazione e la scuola hanno con la vita sociale ed economica, con la giuridica e politica, esse non possono rimanere oggetto dello studio di letterati e di filosofi soltanto, nè essere privilegio esclusivo delle famiglie o delle congregazioni religiose ; ma che debbono rientrare nella meditazione di studiosi degli ordinamenti sociali, e raccogliere su di sè l'attenzione degli uomini di governo, e in genere di quanti hanno cura e pensiero della vita e dell'avvenire della società. Nel che erano inclusi due concetti principali che si andavano facendo strada nelle opere dei pensatori e degli statisti del tempo.

Il primo è il concetto di una vera e propria educazione del popolo, alla quale i Gesuiti non avevano di proposito mai pensato, e che talune corporazioni religiose (tra i primi i Fratelli delle Scuole cristiane) avevano vista bensì, e promossa, ma considerata soltanto o come opera di carità o come modesto addestramento pratico professionale. Educare il popolo, cioè avviarlo sulla strada di una più illuminata e attiva partecipazione alla vita dei commerci e delle industrie, alla produzione della ricchezza, alla conservazione e all'incremento del benessere sociale si rivelò come una reale e urgente necessità. Non si vide ancora, veramente, il valore della educazione popolare in rapporto alla formazione della coscienza nazionale o allo sviluppo della personalità umana ; si vide piuttosto essenzialmente in essa il riflesso di una necessità economica e angustamente politica ; e ciò per effetto delle medesime teorie mercantilistiche e fisiocratiche e, in genere, fortemente impregnate di edonismo, che allora prevalevano. Ma ad ogni modo si scoperse quel che prima non si vedeva, cioè la esistenza di un vero problema dell'educazione popolare.

L'altro concetto importante, che si collega strettamente col primo, è che il problema dell'educazione in genere (non soltanto di quella popolare) è, appunto, per troppi nessi collegato con la costituzione e la vita della società e dello Stato o, meglio, del Principe, in cui lo Stato si raccoglie e per cui la società si organizza, perchè egli, lo Stato o il Principe, non se ne occupi come di còmpito che direttamente gli spetta. L'educazione non è interesse isolatamente individuale nè esclusivamente privato, bensì anche sociale e pubblico ; e deve pertanto essere assunto dallo Stato, o per lo meno da esso vigilato e diretto. Lo Stato invero o, meglio, il Principe subordina rigidamente a sè e a' suoi fini l'educazione e la scuola, come in fondo la religione e la Chiesa ; ma, fa-

cendo proprii i medesimi principii della religione e della Chiesa, ne corrobora, non ne ostacola, la funzione educativa. A ogni modo il nuovo concetto di un assetto propriamente sociale e pubblico della educazione è uno dei risultati più ragguardevoli del moto illuministico, che si fece principalmente sentire in quelle parti d'Italia, cioè nel Mezzogiorno e in Lombardia, dove il pensiero degli Illuministi si svolse con maggiore libertà e ricchezza: nel Mezzogiorno per opera del Genovesi, del Filangieri, del De Cosmi, in Lombardia per opera dei Verri, del Carli, del Gorani.

---

(1) ALFIERI, *Autobiografia*, v. anche Satira VI, L'educazione.

(2) G. M. MONTI, *L'Università di Napoli prima della riforma di Carlo di Borbone* in « Napoli nobilissima », marzo-aprile 1922; M. SCHIPA, *Il regno di Napoli al tempo di Carlo di Borbone* in « Archivio storico napoletano », XXVIII, 1903, pag. 156; DE BLASIS, *L'Università di Napoli nel* 1714 in « Archivio storico napoletano » vol. I, 1876. Il PARINI nel discorso *Delle cagioni del presente decadimento delle belle lettere e delle belle arti in Italia* sentenziava: « l'essere cadute, per molte e replicate combinazioni, quasi sempre in mano dei frati molte cattedre dell'Università, e specialmente quella dell'eloquenza, ciò vi ha introdotto il medesimo spirito corrotto falso e fazionario, che si vede nelle loro istituzioni domestiche, nei loro collegi e nelle scuole in qualsivoglia modo pervenute sotto alla loro cura » (*Opere di G. P.* pubbl. per cura di FR. REINA, Milano, 1925, vol. II, p. 209).

(3) C. CANTÙ, *L'abate Parini e la Lombardia nel secolo passato*, Milano, 1854, pag. 91; ID. *Storia degli Italiani*, vol. XII, Torino, 1876.

(4) *Lettere e scritti inediti di Pietro e Alessandro Verri* pubblicate da C. CASATI, Milano, Galli, 1879-81, vol. IV 290; cfr. OTTOLINI A., *Pietro Verri e i suoi tempi*, Palermo, Sandron, 1921, p. 194; DE CASTRO G., *Milano del settecento*, Milano, 1887, p. 258 e sgg.

(5) ISIDORO F. D. MARIA, *Un precursore*, Milano, Società tip. Salesiana 1926.

(6) BARETTI, *An account of the manners and customs of Italy*, London 1769, trad. ital. Milano, Pirotta 1818, cap. 13; cfr. PICCIONI L., *Studii e ricerche intorno a G. Baretti*, Livorno, Giusti, 1899, principalmente pag. 343 e sgg.

(7) ZOBI, *Storia civile della Toscana*, vol. I, 137, 165.

(8) TIVARONI, *L'Italia prima della Rivoluzione Francese*, Torino, 1888, parte IX e X; CROCE B., *Storia del Regno di Napoli*, Bari, 1925; DI GIOVANNI, *Storia della filosofia in Sicilia*, Palermo, 1873.

(9) MOLMENTI, *La storia di Venezia nella vita privata*. Torino, 1885; ROMANIN, *Lezioni di storia Veneta*, Firenze, 1875, vol. II, cap. 12 e 13.

(10) NATALI, *Idee, costumi, uomini del 700*, II ediz. Torino, 1926; VALMAGGI L. *Il cicisbeismo*, Torino, Chiantore.

(11) PIETRO VERRI, per es., « anteponeva senza discussione e senza rimessione ai proprii connazionali i popoli d'oltremonte, già di troppo avanzati al nostro confronto; e credeva che la coltura italiana non avrebbe potuto risollevarsi, se non imitando ed emulando la straniera ». E il fratello Alessandro dipingeva coi colori più foschi « il carattere dell'italiano maldicente, inquieto, tumultuante fra la miseria di piccole passioni, costante nell'odio, vendicativo, maligno, povero, abbietto, furbo ». L. FERRARI, *Del « Caffè » periodico milanese del secolo XVIII*, Pisa, 1899, p. 37-8.

(12) Una dettagliata illustrazione dell'illuminismo inglese come del francese e del tedesco si può trovare, più o meno ampia, in ogni storia della filosofia; si vedano in par-

ticolare : WINDELBAND, *Storia della filosofia moderna,* trad. it. di A. OBERDORFER vol. I, cap. V (Firenze Vallecchi) ; HÖFFDING, *St. della filos. mod.* trad. MARTINETTI, vol. I (Torino, Bocca).

(13) Cfr. p. e. TAINE, *Les origines de la France contemporaine, L'ancien régime,* libro III.

(14) Cfr. ROMAGNOSI-POLI, *Supplementi al Manuale della storia della filosofia* di G. TENNEMAN, vol. IV, 366 e sgg. (Milano, Silvestri, 1855).

CAPITOLO SECONDO

I PEDAGOGISTI DELL'ILLUMINISMO DEL MEZZOGIORNO.

1. — ANTONIO GENOVESI (1712-1769), educato dapprima nella filosofia scolastica, ma poi rivoltosi al Locke, di cui fece, come racconta un suo biografo (1), una savia e metodica lettura, ne accolse il concetto circa l'origine della conoscenza dalla sensazione e la critica del principio di sostanza. Egli infatti, continua il citato biografo, riteneva che le corporee sostanze non agiscono su di noi che per fenomeni cioè per sensazioni, per le quali solamente esse sostanze conosciamo, cosicchè noi ignoriamo le loro vere proprietà, la loro essenza e natura. Si sarebbe dichiarato senz'altro, osserva il Gentile (2), seguace di Locke, se non avesse veduta l'intima relazione di quelle dottrine col materialismo, da cui il suo animo pio e le condizioni a lui proprie e quelle generali del tempo in Napoli valevano a tenerlo lontano. Del Locke però, in fondo, accoglieva anche il concetto di una religione naturale, perchè nella terza parte degli *Elementa metaphysicarum disciplinarun* (1743) egli sostiene che la teologia « non deve consistere in disputar vagamente di cose curiose o inutili e sottili ; ma deve essere piuttosto la scuola della virtù, la scienza del ben indirizzar gli uomini, ed aiutarli a ben sostenere la vita », onde avrebbe voluto allora che tutta la teologia cristiana fosse ridotta a semplice catechismo di morale, e la morale poi intendeva in senso razionalistico eudemonistico, cioè come rivolta a procurare, con la giustizia e l'amore del prossimo, la felicità.

Altri pensatori del tempo, come il Wolff, il Collins, il Tindal, il Toland, per non dire dei più noti Rousseau, Mandeville, Montesquieu entrarono nella formazione della sua cultura ; la quale pertanto, non poteva non apparire fortemente intinta di pensiero eterodosso. Ebbe quindi il Genovesi a soffrire persecuzioni, ond'egli si volse, anche per l'influenza su di lui esercitata dal fiorentino Bartolomeo Intieri, agli studii di economia, nei quali recò quel senso vivo della concretezza che gli derivava dai suoi studii precedenti, e nei quali quindi inserì e, direi, rinnovò il concetto dell'educazione. Infatti questa gli apparve (*Lezioni di economica civile*, 1765) come una delle condizioni fondamentali della prosperità sociale, e quindi come avente per fine la formazione di uomini attivi e produttivi : « La grandezza degli Stati, diceva (3), non nasce tanto dal numero degli uomini, quanto dalla grandezza delle loro forze e del loro regolamento : ma capo e principio per ingrandire le forze dell'uomo e per ordinarle ad un punto comune, è la grandezza e la sodezza degli ingegni; i quali per le scienze meccaniche, per i calcoli, per le discipline fisiche, economiche, politiche, fanno loro servire tutta la natura. La felicità poi di una nazione è inseparabile dalle vere virtù, le quali è difficile di conoscere e praticare senza

delle sode e buone cognizioni di Dio, del Mondo, dell'Uomo », Ora, tale opera educativa è bensì in parte domestica, ma in parte anche civile o pubblica, poichè « quantunque gli uomini tutti quanti siano mossi da naturali necessità e dalla cupidità di avere (le quali sono grandissime forze motrici, che li spingono a voler diventare industriosi), affinchè si procaccino il sostegno e i comodi e i piaceri della vita, egli è con tutto ciò certissimo che senza una savia educazione, e un diligente e prudente governo, che li spinga ordinatamente, essi o non faranno nulla o male : perchè spesso ignoreranno ciò che si debba fare, o faranno poco in molto tempo, e con gran fatica, o trovando degli argini e degli intoppi, nè sapendoli superare, si avviliranno e rimarrannosi di andare innanzi, o finalmente preferiranno una vita libera o vagabonda agli onorati benchè faticosi mestieri ». Il Genovesi vuole quindi un'educazione che faccia « delle buone teste e dei corpi robusti » ; e vede così strette le relazioni fra l'educazione fisica e la spirituale da giungere ad affermare che « lasciar venire il corpo sano, robusto e perfetto è, senza saperlo, fare delle buone teste ». Ma molto anche insiste, con pensiero aristotelico, sulla formazione delle virtù o forze intellettuali, che « si restringono alla scienza e alla prudenza, delle quali quella è la discopritrice del vero che può in qualsivoglia modo giovare alla nostra felicità, e l'altra quella che sceglie il più acconcio e il meglio e l'ordina al nostro fine », e sulla formazione delle virtù o forze morali, che costituiscono « il più gran mezzo che possano adoperare i sovrani a far fiorire l'arti (che sono le virtù meccaniche), a moltiplicare l'azione produttrice di beni e di ricchezze, e ad aumentare l'industria e le rendite della nazione ». E la virtù morale concepisce come « una forza aggiunta alle naturali », epperò come conforme alla natura stessa, e non opposta, nè di quella distruttiva (4). È, dunque, il concetto di una educazione piena, armonica, attivistica, naturale. Educare al lavoro, combattendo l'inerzia e la poltroneria ; coltivare l'ingegno più che la memoria ; ridurre l'educazione del costume a poche massime e molta disciplina ; far della religione e della legge civile una disciplina comune, non una scienza di pochi : tali in breve, i principii fondamentali del Genovesi (5).

Si comprende quindi come egli vedesse nettamente (e fu tra i primi a proclamarlo) la necessità di aprire scuole elementari pubbliche del leggere, dello scrivere e del conteggiare : « il leggere, diceva, lo scrivere, l'aritmetica, arti necessarie a dirozzare e ingrandire la ragione e dirizzarla, o sono ancora ignote nel ceto civile o sono assai poca cosa » ; mentre si converrebbe » « per la vera generale coltura, che non solo i gentiluomini, ma gli artisti eziandio, e i contadini i più comodi, e qualche parte delle donne ne sapessero un poco » (6).

E quando, cacciati i Gesuiti dal Reame nel 1767 come « perniciosi ugualmente alla Religione e allo Stato », il Genovesi fu incaricato dal Tanucci di ordinare « le pubbliche scuole e i collegi gratuiti per educare la gioventù povera nella pietà e nelle lettere » (7), egli stese un programma organico che andava dai più umili ai più alti gradi, con istituzione di cattedre di materie scientifiche e pratiche e di scuole speciali per marinai e per le fanciulle. Il

Genovesi proponeva inoltre per le classi nobiliari collegi, dove agli studii letterarii si associassero quelli di geografia, di storia, di scienze; e per le classi inferiori una scuola di leggere, scrivere e abaco pratico, che doveva essere generale e comune «anche fra i contadini». Nè dimenticava l'istruzione religiosa dogmatica, pur cercando di darle un'impronta storica e morale.

Ma in qualunque grado di scuola e in qualunque forma di attività spirituale l'unica espressione linguistica consentita doveva essere la nazionale, che fu quella dallo stesso Genovesi per primo introdotta nell'insegnamento universitario: «L'Italia, scriveva con un accento che pare preannunciare le grandi voci del secolo successivo, se non avrà tutte quante le leggi, le scienze e l'arti in sua lingua, oggi bella e copiosa ed energica al pari della Latina e della Greca, le si rinfaccerà giustamente, che essendo stata la seconda madre di coltura in Europa, decadde per viltà ella medesima da quel che ha insegnato agli altri popoli. I suoi figli, se, come amano di pensare e vivere all'oltremontana (maggiore schiocchezza della quale non saprei figurarmi), così si gloriassero di avere sortito una tal madre, potebbero in pochi anni restituirle quell'onore ch'ella è andata perdendo per la loro bassezza e stolidezza»

Il progetto del Genovesi non ebbe attuazione; pure «si mise in opera quel tanto che la congiuntura dei tempi permetteva che si facesse». La prescrizione della lingua toscana in alcuni collegi; la creazione di cattedre nuove; la cura per la nettezza e il decoro nelle scuole; il premio ai maestri zelanti e la censura ai pigri; l'abolizione, infine, di ogni barbara punizione, sono senza dubbio, dice uno storico recente, lo Zazo, più che un' eco, di altre voci, la manifestazione concreta del pensiero del Genovesi.

2. — Con altra mentalità, più lata e più dottrinaria, e con diversa preparazione di studii, più umanistica e giuridica, ma con sostanziale affinità di atteggiamento e di conclusione, fu affrontato il problema della educazione da un altro grande meridionale, contemporaneo del Genovesi, sebbene alquanto più giovane, cioè da GAETANO FILANGIERI (1752-1788). Formatosi, può dirsi, da sè, come il Vico, negli studii classici, nelle scienze positive e nelle filosofiche; cresciuto poi, come il Genovesi, sotto le medesime influenze dell'illuminismo franco-inglese, ma più portato verso gli studii giuridici e politici, egli vide meno i rapporti reali della educazione con i fatti economici, e in genere, con le condizioni storiche, che non la sua dipendenza dal sistema della legislazione civile. Questa era allora, come dice efficacemente Donato Tommasi nell'*Elogio storico* del Filangieri «un informe edificio, un ammasso di ruine accumulate dal tempo e dal caso, un oscuro labirinto in cui si smarrivano gli incerti passi degli uomini». Erano quindi frequenti e insistenti le domande e le proposte di riforme riguardanti ora l'economia, ora il diritto, ora le istituzioni politiche e chiesastiche. Ma nessuno ancora aveva osato sollevarsi a una visione universale e organica dell'intiero problema di rinnovamento. Il Filangieri, giovane di molti studii, di potente ingegno, di generoso animo, lo tentò. E a lui quindi apparve il pro-

blema della educazione, che già il Genovesi aveva con realistico senso additato, inserirsi nel quadro generale della legislazione civile come un momento importante di essa.

Prescindendo però completamente da ogni considerazione realistica e storica, e partendo invece da premesse razionalistiche astratte circa la natura dell'uomo e della società, il Filangieri, che nel suo piano di applicazione sembra per un lato aver presente la costituzione spartana e riprodurre l'utopia della repubblica platonica, per un altro richiamare le antiche istituzioni pitagoriche e la fantasia del suo grande conterraneo e predecessore, il Campanella, nel suo più robusto senso giuridico delinea l'immagine di uno Stato tipico, dalla quale si deducono i concetti delle funzioni politiche e civili. Così nel quarto libro di quella *Scienza della legislazione* che, iniziata dal Filangeri non ancora trentenne (1780), ebbe una larga eco di plauso in tutto il mondo civile, ma rimase incompiuta per la precoce morte dell'autore, si traccia, in una maniera organica e completa, tutto un piano di educazione concepita come funzione fondamentale dello Stato, necessaria per la vita e il benessere sociale (9).

Il Filangieri, staccandosi nettamente dal Rousseau, che pure sì spesso cita come profondo, e che in qualche parte segue, si propone come scopo essenziale la formazione del cittadino, e quindi poggia tutto il suo piano sulla convivenza sociale e sull'azione delle leggi: « Per formare un uomo, dice egli magnificamente, io preferisco la domestica educazione; per formare un popolo io preferisco la pubblica. L'allievo del magistrato e della legge non sarà mai un *Emilio*; ma senza l'educazione del magistrato e della legge vi sarà forse un Emilio, vi sarà una città, ma non vi saranno cittadini ». C'era, indubbiamente, in questo un disconoscimento del significato più riposto e veramente rivoluzionario dell'*Emilio*, in quanto esso è rivelazione e riaffermazione dell'umanità nella sua essenza spirituale universale e del suo processo di autosvolgimento; ma era anchee spressa in maniera altrettano vigorosa l'esigenza del pari fondamentale dal Rousseau disconosciuta, di considerare l'umanità stessa realizzantesi nella concretezza sociale. Il Filangieri chiudendosi poi nella contemplazione della sua società astratta e tipica, vede in essa nettamente distinte le due funzioni del lavoro manuale e del lavoro intellettuale; e sulla base di tale distinzione procede a quella corrispondente delle due classi: lavoratori del braccio e lavoratori della mente, e attribuisce a ciascuna una propria e diversa educazione.

Per la prima classe essa si svolge in tredici anni, sotto la vigilanza di custodi, ed è data gratuitamente dallo Stato. Si costituisce di una parte fisica, di una intellettuale e di una morale-religiosa. La fisica comprende l'igiene, gli esercizi sportivi ginnastici e militari presentati senza le durezze del sistema lockiano, e invece con grande larghezza, e, direi, modernità di visione; l'educazione morale è rivolta per mezzo di insegnamenti, di discorsi, di esempi, di letture, e con un sistema temperato di premi e di castighi a suscitare e governare nei giovani figli del popolo, cui l'abito della ubbidienza inclinerebbe a viltà, il senso della propria dignità unito all'amore della patria,

del lavoro, della famiglia. L'educazione religiosa, data ogni domenica, non dai sacerdoti, ma, per non « moltiplicare il numero degli istruttori », dal magistrato, si contiene nel culto di Dio « Puro Spirito », e si compie, oltre che con particolare istruzione, con « poche preghiere semplici e brevi, ma piene dei luminosi principii della morale universale, che sono propriamente quelli della nostra Divina Religione ». L'educazione intellettuale, infine, si restringe, per i figli della prima classe, a dare le abilità del leggere, scrivere, conteggiare, a istruirli nei militari esercizi e in « quella parte delle patrie leggi, ch'è necessaria a regolare le loro azioni, a garantirli dalle frodi, ad allontanarli dai delitti ». E s'aggiunge infine un'istruzione pratico-tecnica, varia a seconda delle inclinazioni e destinazioni individuali, ma nella quale rimangono elementi comuni la geometria e il disegno.

L'educazione della seconda classe ha, naturalmente, un più ampio sviluppo nella parte intellettuale. Data in pubblici stabilimenti a carico, non più dello Stato, ma delle famiglie, dura quattordici anni, e si costituisce di una parte fisica, analoga a quella della prima classe ; di una morale rivolta a suscitare, non tanto il senso della dignità che tempera lo spirito di sommissione, quanto piuttosto il senso dell'umanità, che tempera lo spirito di orgoglio a cui più facilmente inclinano gli intellettuali ; e di una parte scientifica, che variamente s'atteggia a secondo delle destinazioni, ma che poggia tutta sopra un principio psicologico di sapore schiettamente sensistico-illuministico.

Il Filangieri infatti, volendo delineare la legge dello sviluppo spirituale secondo cui l'educazione della mente dovrebbe procedere, pone come primo momento la percezione, cioè l'« impressione che si fa nell'animo all'occasione di un oggetto, che agisce su de' sensi » ; come secondo momento la memoria, cioè la « facoltà » di conservare, di riprodurre e di riconoscere le idee per mezzo delle percezioni acquistate » ; come terzo l'immaginazione ; che « combina le idee degli esseri reali o sia le immagini e le rappresentazioni di questi esseri » ; e infine la ragione, che è la facoltà di combinare e comporre non già « le idee degli esseri reali, ma le idee di già generalizzate coll'astrazione ». Nella quale successione, modellata su quella del Rousseau nell'*Emilio*, è evidente non solo il fondamento radicalmente sensistico, ma anche la incosapevolezza filosofica del problema che s'annida nel fatto stesso della percezione, e che si ripercuote in tutte le fasi successive. È curioso poi a rilevarsi, come il Filangieri dimostri in tutto ciò, e del resto anche in tutta l'opera, di non avere presente il pensiero del suo grande conterraneo, il Vico, che con ben altro sguardo aveva visto il processo storico di sviluppo dello spirito, e aveva nell'attività fantastica colpita la vera espressione originaria della vita spirituale, e poggiata su di quella la prima forma di educazione.

Ma, ciò non ostante, il sensismo del Filangieri gli forniva il mezzo di fare parecchie giuste osservazioni nei riguardi degli insegnamenti particolari e del metodo relativo.

Il disegno considerato come forma naturale d'espressione e atto a ispirare

il gusto del bello ; l'immediata osservazione degli oggetti della natura posta a fondamento delle istruzioni proprie dei primi anni ; « la sola emulazione e il solo piacere » dati come unici motivi di studio ; le esercitazioni della memoria, non ridotte a meccanico apprendimento di vocaboli e di nomi nè rivolte a sforzi inutili, bensì adoperate per « facilitare il legame tra le idee, in maniera che la riproduzione dell'una risvegli immediatamente l'altra » ; la necessità di far procedere « costantemente unito lo studio della storia a quello della geografia » ; l'insegnamento del latino iniziato sui dieci anni con lo studio diretto di autori che parlino di qelle cose « delle quali i fanciulli possono avere idee chiare o con facilità apprenderle » ; lo studio della grammatica con le sue definizioni e regole, delle quali « i fanciulli ripetono le parole senza concepirne lo spirito, e che li lasciano nella perfetta ignoranza della lingua », rimandato all'età più matura ; in questa, poi, posti come essenziali gli insegnamenti di geometria, di scienze fisico-matematiche, del diritto di natura e delle genti, tutti però presentati e indagati nei loro principii filosofici : ecco i principali concetti metodologici con saggezza ed eloquenza dal Filangieri illustrati. E felici rilievi sono pure fatti dal Filangieri a proposito di quella educazione estetica, che aveva così poco posto nelle trattazioni pedagogiche del tempo, e che egli, mentre la considerava come essenziale nella fanciullezza, sviluppava poi più ampiamente nella formazione degli artisti. Per i quali egli vuole giustamente che fin dal principio « l'occhio si eserciti a vedere, e ben vedere le più belle produzioni della natura e dell'arte » ; che l'orecchio e la voce s'impieghino « nel sentire e nell'eseguire quelle semplici, ma sublimi cantilene, le bellezze delle quali attinte dalle comune fonte della natura, non chieggono il senso esercitato dell'artista, ma sono alla portata di tutti, e tutti possono sentire e gustare», che la coltura storica e letteraria giovi ad « arricchire e ingrandire l'immaginazione dei giovani artisti » ; che, infine, « la scelta libera del soggetto » e la libera espressione delle immagini guidino l'opera dell'alunno nella correzione di sè e del proprio gusto pur sotto la guida del maestro.

Ampliando poi il proprio concetto dalla considerazione del fatto educativo, angustamente inteso nei limiti della scuola, alla visione di tutto il fatto sociale e politico, in cui pure un'opera di educazione si svolge per mezzo delle leggi e degli istituti scientifici, il Filangieri delinea in una maniera, sia pure astratta e per deduzioni razionali, ma larga e grandiosa, tutto un piano di pedagogia politica rivolto a conseguire per mezzo delle leggi il fine supremo di uno stato civile, che è, secondo lui, la felicità fondata sulla conciliazione della libertà con la dipendenza.

« L'uomo, egli dice, non può essere felice senza essere libero » ; ma, d'altra parte, ha pur bisogno, a tale scopo, della società, e di una società ordinata sotto leggi ; « l'uomo dunque, per essere felice, deve essere libero e dipendente ». Ma come si può conciliare la libertà con la dipendenza ? Non v'è altra soluzione, dice il Filangieri, che quella di volere liberamente ciò che si deve : « la volontà di fare ciò che si deve sarà dunque il nesso, che unisce e combina

la libertà colla dipendenza ». « Quando il cittadino desidera ciò che la legge prescrive, quando, correndo ove la sua volontà lo spinge, egli va dove le leggi lo chiamano, allora egli è dipendente, perchè vive sotto le leggi, ed è libero, perchè seconda le sue volontà, e farebbe ciò ch'esse prescrivono, ancorchè esse non la prescrivessero ». Stupende espressioni !

Si potrebbe dire che qui il Filangieri adombra il concetto kantiano della autonomia, che è conciliazione della libertà col Dovere, così come altrove aveva adombrato il concetto della dignità umana, e del « rispetto che si deve all'uomo ». Ma ben diversi sono i fondamenti delle due dottrine. Per Kant, infatti, l'autonomia come la dignità della persona ha sua radice nella Ragione pura pratica, cioè nella capacità di volere una massima cha abbia possibilità di essere universalizzata ; per il Filangieri, invece, dominato, com'è egli, da presupposti sensistici ed edonistici, la dignità umana ha sua radice nella compassione, e la conciliazione della libertà colla dipendenza si ottiene dalla disciplina che, per mezzo o con l'aiuto delle leggi, si può ottenere governando le due passioni fondamentali e opposte, quella della patria e quella della gloria. Esse germogliano ambedue dall'unica passione originaria, che il Filangieri con termine rousseauiano, chiama « l'amore proprio », « l'unica, la vera, l'universal origine, più o meno remota, più o meno nascosta, più o meno eccentrica », di tutte le passioni. Le leggi, con la loro azione, stimolando e infrenando a un tempo la passione della patria e quella della gloria, l'una che espande l'individuo fuori di sè, nella società, l'altra che lo esalta nelle sue potenze, riescono a farle coincidere in quanto fanno trovare il soddisfacimento dell'una in quello dell'altra, e viceversa ; onde viene la conciliazione della libertà colla dipendenza, epperò si assicura, con la virtù, il conseguimento della felicità. Le leggi compiono, dunque, una vera opera di educazione politica, che è essenzialmente morale ; e la compiono con tutta la costituzione e il governo della vita civile, ma principalmente con un sistema sapientemente organizzato di onori e di premii, analogamente a quanto si praticava nelle grandi società antiche di Atene e di Roma : immagini luminose che sono sempre dinanzi agli occhi del Filangieri. Così si rende possibile, per un lato, come è accaduto in Oriente, in Grecia, in Roma, nell'Italia del Rinascimento, il fiorire delle lettere, delle arti, delle scienze ; e per l'altro si promuove la civile libertà, poichè « la coltura degli spiriti suppone l'elevazione degli animi, suppone l'assenza della violenza, il vigore delle leggi, la confidenza nella loro protezione », nel che appunto la civile libertà consiste.

Su tali basi e in tale ambiente politico-civile, si potrà erigere l'edificio della pubblica istruzione, cioè dell'incremento pubblico del sapere scientifico. Impartita nelle Università degli studii, dove l'insegnante dovrebbe essere più « un uomo da consultare che un oratore da sentire » ; custodita e promossa dalle accademie scientifiche ; garantita nelle sue manifestazioni e nella sua diffusione dalla libertà di stampa, « diritto che non si può nè perdere, nè alienare, che la violenza distrugge, ma che la ragione e la giustizia difendono » ; l'istruzione

pubblica « concorrerebbe a conseguire la desiderata unione della volontà col dovere ; e formando e dirigendo l'opinione pubblica, essa formerebbe e dirigerebbe ciò che è più forte del Sovrano e delle leggi, e per conseguenza ciò che deve conservare e perpetuare il vigore e la perfezione della legislazione ».

Si vede, adunque, da una parte, con quale ampiezza di sguardo, che scorge l'educazione inserita nella organizzazione politica e la vita politica come un'azione educativa ; e dall'altra con quale acutezza e precisione di analisi il Filangieri delinei tutto il suo vasto piano pedagogico, che a sua volta rientra, come una parte viva, nel grande organismo della legislazione (10).

L'opera del Filangieri, scritta con la limpidità propria del pensiero illuministico e con la magniloquenza del giovane entusiasta per le proprie idealità, è la prima seria trattazione scientifica del problema educativo, che si incontra, dopo l'Umanesimo, nella storia del pensiero pedagogico italiano ; la prima che sviscera il problema dell'educazione in tutti i suoi aspetti (fisico, intellettuale, morale, religioso), per rispetto a tutte le classi sociali e ai sessi, in rapporto alla religione e allo Stato ; la prima che collega il concetto e la forma dell'educazione con una dottrina generale filosofica intorno all'uomo ; che inserisce la funzione educativa nel tessuto della vita politica e civile, concependo l'educazione pubblica come necessaria integrazione della privata, allo stesso modo che nel popolo e nello Stato si realizza integralmente l'uomo ; e che enuncia i principii (quali quelli dell'universalità, obbligatorietà e gratuità dell'istruzione elementare del popolo), che dovevano più tardi affermarsi nelle legislazioni civili.

È vero, ad un tempo, che il suo empirismo edonistico, pur ampliato in un'alta concezione patriottica, il suo astrattismo, pur mitigato dal senso della bontà relativa delle leggi in contrapposto alla bontà assoluta, la sua scarsezza di senso storico, la sua fiducia illimitata e aprioristica nella potenza riformatrice e costruttiva dello Stato concepito come un potere esteriore alla stessa attività concreta dei cittadini, la sua scarsa conoscenza e debole fiducia nel Cristianesimo e nelle sue divine origini, non lasciano al Filangieri vedere il fatto dell'educazione nella sua realtà piena, nella sua profonda essenza morale, nel valore e nellapotenza dell'attività creatrice dello spirito ; lo fanno deviare dal concetto stupendo, felicemente intuito, dal necessario accordo fra la libertà e l'ubbidienza ; gli oscurano la nozione della famiglia come organismo etico e pedagogico ; lo conducono ad affermare una specie di ierocrazia statale altrettanto funesta quanto la teocrazia ; gli riducono la concezione dei motivi morali entro i limiti chiari, ma angusti, di due passioni fondamentali, siano pure nobilissime come l'amore della gloria e della patria, ma incapaci per sè, per la loro origine empirica, di creare un imperativo universale. Ma con tutto questo l'opera del Filangieri, pur attraverso l'eco delle dottrine del Locke, del Rousseau, del Montesquieu, forse anche del La Chalotais, non però passivamente accolte, ma liberamente discusse, ed elaborate da una mente luminosa

e generosa, rimane uno dei documenti più insigni del pensiero pedagogico non soltanto nostro, ma europeo.

Uno studioso recente, Ugo Spirito, concludendo una sua analisi del IV libro della Scienza della legislazione, riconosceva, pur con qualche limitazione e riserva, il grande valore dell'opera filangieriana nella storia del pensiero pedagogico italiano, e della pedagogia in genere.

3. — Un terzo pensatore del mezzogiorno qui va ricordato come appartenente al medesimo clima spirituale del Genovesi e del Filangieri, ed è il siciliano Giov. Agostino De Cosmi (1726-1811).

In Sicilia la coltura filosofica e in genere l'interesse per i problemi dello spirito avevano incominciato a ridestarsi, come s'è già accennato, sotto l'influenza del Cartesianesimo, e avevan trovato nel Borelli, nel Fardella, nel Campailla i loro più celebrati cultori. La filosofia cartesiana era, già sul principio del secolo XVIII, insegnata in Palermo nel Seminario dei Teatini, mentre « nel collegio dei pp. Gesuiti altro non risuonava che Aristotile e dottrina araba peripatetica e scolastica ». La quale opposizione di dottrine si integrava nell'altra dell'insegnamento linguistico, perchè, come racconta lo Scinà, laddove « i pp. delle Scuole pie e i Gesuiti non erano molto innanzi nell'uso di scrivere puro ed elegante toscano », i Teatini invece « proposero a modelli e misero in riverenza i purissimi scrittori del'300 ». Si ebbe poi, sulla metà del secolo, per opera di Nicolò Cento, celebre matematico, nato a Palermo nel 1719, la prima conoscenza del pensiero leibniziano e wolfiano, che, per il suo principio dinamico e per la grandiosità della linea costruttiva, sembrava meglio rispondente al genio speculativo dell'isola. « Tutti gli ingegni, racconta ancora lo Scinà, che erano già stanchi degli arzigogoli delle scuole, riguardavano, non senza meraviglia, la novella dottrina, e presi dalla chiarezza e dal legame di questa nuova filosofia, alcuni sdegnavano la scolastica, e molti, abbandonando gli insegnamenti gesuitici, corsero a quelli del Cento. I Gesuiti ne furon diserti, e vedendo in pericolo il loro filosofico magistero, cominciarono a screditare la novella filosofia, come avversa alla religione, e il principio in particolare della ragion sufficiente, come nemico della libertà ». Ma la dottrina leibniziana trovò valorosi seguaci e perfino, come già la cartesiana, il suo poeta, in quel Tommaso Natale, marchese di Monterosato (1733-1819), che nel 1756 scriveva, dedicandola ai Signori dell'Accademia di Lipsia, il primo libro della *Filosofia leibniziana esposta in versi toscani*, e si attirava con essa le ire e la condanna dei Gesuiti, che impedirono la pubblicazione del resto dell'opera, pur essendosi l'autore professato « ubbidientissimo figlio della Chiesa cattolica romana ». L'ultimo più cospicuo frutto di quell'entusiastico fervore per la filosofia leibniziana si ebbe nell'opera di Vincenzo Miceli (1733-1781) celebrato da taluno come l'Abelardo e il Giordano Bruno della Sicilia.

Ma, mentre la coltura filosofica si andava ravvivando nei principali

centri, come Palermo, Monreale, Catania, Messina, l'educazione continuava ad essere o negletta e molle nelle famiglie signorili, o fredda e pedantesca negli ordini religiosi, e astratta dalla vita. Della prima dava sul principio del secolo un quadro colorito OTTAVIO PICENO in uno scritto (1728) sui *Vantaggi della scuola pubblica sopra la privata*, toccando delle fatuità e fastosità, fra le quali i fanciulli erano allevati, della mollezza onde si consentiva, quasi plaudendo, alle loro insolenze, della ignoranza in cui crescevano, della soverchia indulgenza onde si perdonava alle loro colpe ; e il Piceno contrapponeva alla deplorata educazione privata la pubblica delle scuole gesuitiche, trovando in queste, negli studii di latinità e di grammatica che vi si coltivavano, nella emulazione largamente accolta e sapientemente sfruttata, nell'istruzione religiosa bene associata alle pratiche di pietà, un modello non facilmente superabile di organismo scolastico-educativo.

Invece il citato Tommaso Natale in alcune sue riflessioni politiche deplorava l'educazione data dalle Società di religiosi. « Chiamati, egli diceva, nella religione alla più tenera età, ed avvezzati a star racchiusi la maggior parte della loro vita nei chiostri, ed a non maneggiare altri negozi, ed altri intrighi, che i troppo ristretti del loro ordine, che volete che sappiano della società civile ?. Eglino ve gli renderanno (i giovanetti) forse virtuosi, ed atti a divenire ottimi ecclesiastici, come nei seminarii dei Chierici noi veggiamo, ma questa loro virtù non è che uno scheletro di quelle virtù che ci bisognerebbe nel gran teatro del mondo, e nei grandi intrighi delle società, una virtù sterile, che, quantunque fosse adatta a rendermi l'uomo virtuoso, non renderrebbe l'uomo cittadino ». E deplorava l'insegnamento scientifico « fondato sulla astrazione, sulla generalità, sulle ipotesi, sui sistemi, sulle vane ed inutili erudizioni » ; e lamentava che di tali collegi non uscisse « che una razza di gente tutta vana d'una certa ombra di dottrina, che non è verace dottrina, perchè non consiste in altro che nel sapere a memoria un lungo catalogo di autori, di parole peregrine, di pensieri stravaganti, senza scelta e senza giudizio » ; e che i costumi si riducessero « a un certo formulario di affettate cerimonie e di artifiziose maniere, in cui si trova l'arte d'ingannare la società, ma non quella di rendersi utile alla medesima, l'arte di occultare il cuore umano, ma non quella di conoscerlo » (1).

Era, dunque, evidente per vari segni la stanchezza dei vecchi sistemi educativi e la necessità d'una riforma. E infatti, quando nella seconda metà del secolo (verso il 1780), incominciarono a diffondersi largamente, con le dottrine sensistiche del Locke e del Condillac, gli spiriti agitatori, se non sovvertitori, dell'illuminismo, e i Gesuiti furono prima espulsi dal Regno (1767), poi soppressi dal papa Clemente XIV (1773), allora, per l'azione del ministro Tanucci, si ebbe un largo movimento pubblico in favore di nuove opere di istruzione e di nuovi metodi educativi. A tal periodo appartiene la figura del De Cosmi.

4. — Giovanni Agostino De Cosmi educato primamente nel seminario di Girgenti nella filosofia scolastica, poi a Palermo (1754) nella Wolffiana, attinse però maggiori ispirazioni alle opere dei giansenisti Lancelot, Arnauld, Nicole, e finalmente alle opere del Locke ; onde a lui venne per un lato quella varietà e larghezza di cultura che era propria degli studiosi e pensatori del tempo, per un altro quell'atteggiamento di libera critica di fronte ai poteri e istituti tradizionali e quello spirito rinnovatore, che nella vita e negli ordinamenti della scuola faceva sentire la propria influenza.

Infatti il De Cosmi, incaricato nel 1779 dal Governo di Napoli di proporre un piano di riforme per l'ateneo catanese, sosteneva, pur senza conseguire un pratico successo, la necessità di fare un più largo posto nell'Università all'insegnamento delle scienze esatte, alle sperimentali di fisica, anatomia, storia naturale, chimica, botanica, allo studio diretto della Bibbia e delle lingue orientali, alle scienze di applicazione tecnica, istituendo scuole di commercio, d'agricoltura, di idraulica, d'ingegneria e di nautica; e dimostrava la necessità di favorire nei corsi inferiori gli studi e gli esercizi di lingua nazionale e di scienze : nelle quali proposte tutte era evidente il proposito di vedere applicati in Sicilia quei medesimi principii di riforma che il Genovesi circa dieci anni prima aveva raccomandato per l'Università di Napoli, e che energicamente si andavano attuando dai principi riformatori in altre parti d'Italia. Un recente studioso del De Cosmi, il Catalano, ha bene dimostrato come l'ordinamento degli studi vagheggiato dal pedagogista siciliano, fosse al massimo grado pervaso dello spirito del realismo sensistico, che era la corrente dominante del tempo.

Ma l'opera del De Cosmi più efficacemente si dimostrò nella direzione delle prime scuole normali, rivolte alla preparazione del maestro elementare, le quali nel Reame di Napoli si istituirono nel 1786 a somiglianza di quanto si andava facendo in Lombardia seguendo le norme dettate dal Felbiger nel 1765 per le scuole popolari della Slesia, e poi nel 1774, dietro invito di Maria Teresa, per quelle dell'Austria e degli stati austriaci (12). Il De Cosmi infatti diede opera attivissima dal 1788 al 1793 a favorire, contro le resistenze dei baroni, che non volevano nemmeno sentir parlare dell'istituzione di tali scuole nelle loro terre e nei loro vassallaggi, l'incremento della istruzione popolare, la quale doveva, secondo lui, fornire a tutti i cittadini almeno la conoscenza dell'idioma nazionale e dell'aritmetica, e svolgersi secondo un metodo di letture ed esercitazioni graduali. Accusato di giacobinismo, vigilato e poi dimesso dalla carica, il De Cosmi continuò tuttavia ad attendere con fortezza serena a' suoi studi, raccogliendo in essi il frutto delle sue lunghe esperienze di maestro. L'opera *Elementi di filologia italiana e latina*, iniziata nel 1796 finita nel 1803, è il suo maggior lavoro, in cui egli illustrava la necessità di un'educazione pubblica, che fosse fondata sull'insegnamento della lingua volgare, costituita di abilità pratiche (leggere, scrivere, conteggiare) e di materie scientifiche (cosmografia, storia, fatti e doveri della dottrina cristiana),

condotta con metodo graduale, con l'esercizio dell'intelligenza, anzichè della memoria, con l'uso del dialogo più che della esposizione, con la stimolazione degli sforzi dell'allievo e della sua attività. « Il leggere, scrivere, computare è, affermava il De Cosmi, il principale strumento della coltura nazionale », e di questa coltura il fondamento è il linguaggio volgare Nell'istruire, poi, soggiungeva citando il Locke e il Soave, « pochi precetti e molto uso ». La quantità di precetti aggrava eccessivamente la memoria », la quale invece deve essere « la serva, e l'intendimento il padrone ». Quindi metteva efficacemente in luce la necessità di esercitare la mente dei fanciulli con le interrogazioni », affinchè dalle loro risposte essi s'istruiscano » ; la convenienza di apprezzare sommamente « qualunque sforzo, che essi faranno da sè per comporsi una novella nozione, per isciogliere un nuovo problema di aritmetica » ; e di « non isgomentarli giammai coll'apparenza di gran difficoltà nelle operazioni che loro si propongono, anzi colla frequenza degli esempi far loro osservare, che avrebbero da sè sciolto le domande, se avessero fatto riflessione alle cose sapute ». Da tutto ciò traeva la necessità di « far operare gli allievi, di farli parlare, scrivere, conteggiare, proporre e rispondere a vicenda ; e in queste operazioni farli agire con libertà, con emulazione, e quanto si può con piacere » e illustrava la necessità, infine, di allacciare fra di loro le nozioni per intimi legami, in modo da rendere « unito e vivo tutto ciò che si apprende ». Cosi l'istruzione sarà lenta e regolata, ma produrrà « effetti rapidi e immancabili », perchè avrà esercitato, con la parola, la ragione, non avrà imprigionato « la mente sotto la catena delle formole » (13).

Un complesso, adunque di principii e concetti metodici veramente buoni e, per quei tempi, nuovi.

È vero che il De Cosmi, pur con le sue belle e giuste intuizioni pedagogiche, rimane, in fondo, impigliato ancora, per un lato, nei concetti di un realismo sensistico edonistico piuttosto ingenuo, e, per un altro, nelle premesse intellettualistiche di una teoria generale e uniforme del linguaggio e della grammatica ; onde accoglie a un tempo nella sua scuola, senza unificarli, i principii opposti di un insegnamento empiristico e di una coltura, più che formale, formalistica ; ed è vero del pari che egli concepisce ancora la scuola come una azione del maestro piuttosto che come un libero dispiegamento delle attività spirituali dell'alunno. Ma è pur vero che egli ha visto e sostenuto con energia convinta e con diritta operosità la necessità di una scuola popolare fondata sulla conoscenza e pratica della lingua nazionale anzichè del latino, pur riconoscendo a questo, nella sua sede, il valore educativo ; che ha vista insieme la convenienza di una più larga e seria coltura scientifica in tutti i gradi delle scuole ; e che ha, fra i primi in Italia, affrontato quel problema del metodo didattico, che fuori d'Italia era stato già argomento di studio per parte di maestri e di pedagogisti, e che il Pestalozzi quasi nei medesimi anni avviava alla soluzione con profondità geniale.

È, dunque, il De Cosmi ben degno, come ha largamente chiarito e docu-

mentato il Catalano, di stare accanto al Genovesi e al Filangieri: per il concorso dei tre pensatori meridionali il problema educativo era così studiato, già sul finire del secolo, e lumeggiato nei suoi varii rapporti con l'economia, con il diritto e con la scuola.

---

(1) GALANTI, *Elogio storico dell'abate A. Genovesi*, Venezia, 1774 (cfr. VERRECCHIA, *G. M. Galanti*, Campobasso, 1924).

(2) G. GENTILE, *Dal Genovesi al Galluppi*, Napoli, 1903, pag. 7

(3) GENOVESI, *Lezioni d'economia civile*, parte I, cap. 23 (in « Scrittori classici italiani d'economia politica », Parte moderna, Milano, De Stefanis, 1803), v. anche precedente ediz. Milano, Agnelli, 1768.

(4) GENOVESI, *op. cit.*, parte I, cap. 64.

(5) GENOVESI, *op. cit.*, I, cap. 6.

(6) GENOVESI, *op. cit.*, I, cap. 22.

(7) COLLETTA, *St. d. reame di Napoli* Firenze, 1846, I, 100, PIA ONNIS in un recente studio, *L'abolizione della Compagnia di Gesù*, in « Rassegna storica del Risorgimento », 1928, fasc. IV, dice « che il Genovesi ebbe l'incarico ai primi di dicembre del 1767 di proporre i maestri per le nuove scuole . . . e che il Genovesi credette di corrispondervi precisando un piano delle materie d'insegnamento ».

(8) Cfr. GALANTI, *Elogio dell'abate Genovesi*; RACIOPPI, *A. Genovesi*, Napoli, 1871; GENTILE G., *Dal Genovesi al Galluppi*, Napoli, 1903; GAMBINI E., *A. G. Genovesi, la sua filosofia e l'istruzione in Napoli nel sec. XVIII*, Vicenza, 1910 (con ricca bibliografia); DE RUGGIERO, *Il pensiero politico meridionale dei secoli XVIII e XIX*, Bari, 1922; MARTORELLI, *L'opera educativa di A. Genovesi*, in « Rivista pedagogica 1923; ZAZO A., *L'istruzione pubblica e privata nel Napoletano* (1767-1860), Città di Castello, 1927, cap. I; CROCE B., *Storia del Regno di Napoli*, Bari, 1925, cap. III; CUTULO A., *Antonio Genovesi*, Napoli, 1925

(9) FILANGIERI G., *La scienza della legislazione e gli opuscoli scelti* (Capolago, 1834) cinque tomi preceduti da un *Elogio storico del cav. G. Filangieri* scritto (1788) dall'avvocato DONATO TOMMASI, seguiti da un commento di B. CONSTANT. Del libro IV di essa opera intitolato *Delle leggi che riguardano l'educazione i costumi e l'istruzione pubblica* vedi la recente accurata edizione di SETTIMIO CARASSALI (Torino, Bocca). Il F. aveva pubblicato il primo e secondo volume dell'op. nel 1780 (Napoli, Stamperia Raimondana, in 8º); il terzo e il quarto nel 1783 (Napoli, idem); il quinto sesto e settimo (corrispondenti al IV libro) nel 1785 (Napoli, idem). Il Filangieri « disegnava anche di scrivere, dopo terminata la *Scienza della legislazione*, la *Nuova Scienza delle scienze* », delle quali il Tommasi riporta un frammento (pag. LXXV) « Che sappiano noi, che possiamo sapere? Da qual parte i confini della scienza sono irremovibili, e da qual parte si possono estendere? ». Si direbbe qui preannunciata una critica della ragione. La *Critica della Ragion pura* di Kant comparve, come è noto, nel 1781.

(10) TOMMASI D., *Elogio storico* cit.; B. CONSTANT, *Commento sull'opera di G. Filangieri*, Capolago, 1833 (principalmente la parte IV che contrappone il concetto pedagogico liberale individualistico a quello del F.); P. VILLARI, *Intorno ai tempi ed agli studi di G. F.* premessa alla ediz. Le Monnier, 1864 della Scienza della legislazione; DE DOMINICIS F. S., *G. F. o l'idea dello Stato nella filosofia italiana del secolo XVIII*, 1873; PIAZZI A., *Il piano di educazione di G. F.*, Lodi, 1895; MARTINAZZOLI A., *Sul IV libro della Scienza della legislazione di G. F.* in « Rendiconti dell'Istituto Lombardo », 1895; ID., *Il piano di educazione di G. F.*, in « Rendiconti cit. », 1900; NISIO, *G. F. e i pedagogisti della rivo-*

luzione francese, in « Rivista d'Italia », febbr. 1904 ; ID., *Il IV libro della Scienza della legislazione* esposto e commentato, Roma-Milano, 1904 ; N. FORNELLI, *L'utopia nell'educazione*, in « Rivista filosofica », Pavia, 1905 ; SPIRITO U., *Il pensiero pedagogico di G. F.*, Firenze, Vallecchi ; VALDARNINI A., *La ragione delle leggi secondo il Montesquieu e il Filangieri*, in « Nuova Antologia », 1° settembre 1890 ; B. CROCE, *Storia del Regno di Napoli*, Bari, 1925, cap. III

(11) TOMMASO NATALE, *Riflessioni politiche intorno all'efficacia e necessità delle pene*, Palermo, 1772 (nella Stamperia dei SS. Apostoli) ; DI GIOVANNI VINCENZO, *Storia della filosofia in Sicilia*, Palermo, 1873, vol. I, pag. 323, II, cap. 1 ; SCINÀ DOMENICO, *Prospetto della storia letteraria di Sicilia*, Palermo, 1824-27 ; vol. I, cap. III, V, vol. II, cap. I ; sul PICENO v. E. DI CARLO, *Intorno ad un'operetta di pedagogia*, Palermo, tip. universit., 1912.

(12) GIOV. IGNAZIO FELBIGER, abate di Sagan, aveva pubblicato nel 1765 un piccolo trattato : « Qualità, conoscenze e attitudini necessarie ai buoni maestri, per dare alla gioventù un insegnamento utile secondo il regolamento scolastico pubblicato in Slesia per i cattolici » ; e per sua ispirazione fu pubblicato nel 1774, dopo la soppressione dei Gesuiti (1773) il « Regolamento scolastico generale per le scuole tedesche normali, principali e triviali (elementari) degli Stati ereditarii dell'Imperatrice e Regina (Maria Teresa). V. *Bibliothek der Katholischen Pädagogik* Freiburg, 1892, vol. V, dove è pubblicato il *Methodenbuch* con ampio studio sul Felbiger. Cfr. BUISSON, *Dictionnaire de ped.* ; REIN, *Encyckl. Handbuch d. P.*, vol. II (art. sul Felbiger) ; cfr. ZIEGLER T., *Geschichte det Pädagogik*, München, 1895, pag. 235 ; SCHMIDT K., *Geschichte der Pädagogik*, Cothen, 1883, vol. III, pag. 757 sgg.

(13) DE COSMI GIOV. AGOSTINO, *Elementi di filosofia italiana e latina* (Palermo, Stamperia reale, 1796), I, pagg. 6, 25, 34, 40, 42, 45, 49. Cfr. DI GIOVANNI G., *La vita e le opere di G. A. De Cosmi, memorie e ricordi con notizie storiche sull'insegnamento e sulla cultura in Sicilia nel secolo XVIII e XIX*. Palermo, libreria internazionale, 1888 ; CATALANO E., *G. A. De Cosmi, la sua importanza storica, la sua vita e i suoi tempi*, in « Annuario del R. Istituto magistrale De Cosmi (anno I, 1923-24) Palermo ; ID., *G. A. De Cosmi e l'illuminismo*, in « Rivista pedagogica », 1925 ; ID., *Liberalismo economico e religioso e filagiansenismo in G. A. De Cosmi*, Roma, 1926 ; ID., *Il pensiero pedagogico di G. A. De Cosmi*, in « Rivista pedagogica », 1928 ; SCINÀ, *Prospetto della storia letteraria di Sicilia nel sec. XVIII*, voll. 3. Palermo, 1824-27, vol. II, cap. II.

CAPITOLO TERZO

I pedagogisti dell'illuminismo nel Settentrione.

1. — Un rinnovamento di cultura analogo a quello del Mezzogiorno si compiva, come fu accennato, nel Settentrione, principalmente a Milano, dove l'illuminismo franco-inglese, favorito anche dai principi riformatori (Maria Teresa 1746-1780 e Giuseppe II 1780-1790) determinò un largo movimento pedagogico rivolto a concepire l'educazione in rapporto con le nuove correnti di pensiero, a sostituire l'opera dei Gesuiti, a riformare sistemi e metodi d'istruzione, a sollevare con la scuola le condizioni del popolo.

Già anzitutto si può dire che tutta l'opera dei fratelli Pietro e Alessandro Verri, del Beccaria e dei loro amici della *Società dei Pugni*, che s'accoglievano intorno al *Caffè*, era dominata da un pensiero di rinnovamento sociale, non soltanto economico-industriale, ma anche letterario e morale e, in genere, educativo. È vero che anche per essi la morale si riduceva a un interesse bene inteso, e che in fondo nei loro scritti è « una mistura incomposta di massime semplici e moderate e di altisonanti paradossi » (1) ; ma giudicata nel complesso l'opera di quei geniali enciclopedisti lombardi contribuì non poco a creare la coscienza di una nuova educazione delle classi nobili e delle popolari, fondata sulla realtà delle esigenze sociali di sapere, di rettitudine e di lavoro.

Ma chi, della loro schiera, si occupò di proposito del problema dell'educazione fu il conte Gian Rinaldo Carli (Capo d'Istria 1720-Milano 1795). Economista e finanziere di gran valore, vissuto quasi sempre a Milano nell'ambiente dei Verri e del Beccaria, occupato in pubbliche importanti funzioni, scrisse di molti argomenti (le sue opere sono raccolte in diciotto volumi), rivelando grande ricchezza e varietà di coltura, che gli permetteva la traduzione e il commento dei classici greci e latini come la discussione su ardui problemi di finanza e di amministrazione. D'altro lato egli appare sotto l'influenza dei pensatori del tempo, principalmente del Montesquieu e del Rousseau, che sa tuttavia confutare con libera acutezza di critica. Contro il « seducente » Rousseau, come contro il « feroce » Hobbes (così egli li chiama), e più precisamente contro la tesi del *Contratto sociale*, è diretta una bella trattazione del Carli, *L'uomo libero*, in cui, pur partendo, come i suoi avversarii, dall'ipotesi dello stato di natura, cerca di dedurne il concetto di libertà naturale, che per lui è facoltà di « vivere ed agire a tenore delle leggi della natura modificate dalla ragione », e quello di libertà civile, che per lui consiste, come per Cicerone, nella esecuzione ed osservanza delle leggi : « gli antichi filosofi, osserva il Carli, hanno in questa parte penetrata la natura dell'uomo meglio assai di alcuni moderni » (2).

Ma ciò che costituisce per noi il pregio maggiore della sua personalità è la viva coscienza dei còmpiti civili ed educativi dello Stato e la intuizione lucida e precisa delle esigenze nazionali. Per questo duplice riguardo e per l'indirizzo generale della sua mente, il Carli ricorda molto da vicino il Genovesi, e anzi nella concretezza del pensiero, a mio giudizio, lo supera.

In un suo breve ma interessante scritto, *Della patria degli Italiani* (3), pubblicato per la prima volta nel periodico *Il Caffè* (1765), il Carli contro le angustie del regionalismo e municipalismo, contro le vaghe « massime di umanità generale », e contro la tendenza alla servile imitazione dello straniero, propria del suo tempo, cui egli chiama «l'epoca delle scimmie», rivendica la realtà e l'esigenza della nazione come principio di educazione : « Innalziamoci per tanto una volta e risvegliamoci per nostro bene ; ricordiamoci d'aver due patrie, cioè, come dicea al proposito nostro Cicerone, *unam naturae, alteram juris*. Quella di natura è il luogo dove siamo nati, e quella di diritto è l'Italia, in cui tutti siamo costituiti membri di una nazione... Diventiamo finalmente italiani per non cessare d'essere uomini ». Affermazioni stupende e molto importanti per quell'epoca e in quell'ambiente, dove il cosmopolitismo assoluto era professato anche da forti intelletti. E in un altro più ampio e più meditato scritto, suggerito dal bisogno di sostituire « l'istituto dei Chierici regolari, che per due secoli avevano avuto in proprio potere l'educazione della gioventù », il Carli si proponeva di delineare un *Nuovo metodo per le scuole pubbliche d'Italia* (4), allo scopo di « formare una pubblica educazione, onde la società divenga, così scriveva, tanto per rapporto al costume che alle cognizioni della mente, migliore ». Rileva anzitutto il Carli lo stato barbarico delle scuole del suo tempo quando « i maestri pedanti, mantenuti o dal pubblico o dai privati, credono d'aver compiuto il loro dovere, se, presa di mira la sola facoltà della memoria, a forza di castighi e di villanie fanno pappagallizzare i giovani, per mezzo di una informe grammatica, una lingua che nessuno parla, ch'essi non possono intendere, e che, qualora col tempo vogliosi siano di ben possederla, conviene ad essi dimenticare tutti i precetti avuti, e dolersi e pentirsi di tanto tempo inutilmente perduto ». Procede quindi a delineare un piano di riforma fondato sul concetto che « per diritto pubblico l'educazione della società al principe (cioè allo Stato) solo particolarmente e direttamente appartiene ». Il principe poi deve, in primo luogo, provvedere alle » scuole di educazione comune » per i fanciulli dai quattro ai nove-dieci anni, che vi apprenderanno « oltre i canoni di morale, a combinare e formare le lettere dell'alfabeto, a leggere e scrivere, la buona scrittura e le prime operazioni di aritmetica » ; tali scuole devono istituirsi in ogni quartiere delle grandi città, nei borghi e nei villaggi a carico dei comuni. Seguono ad esse le *scuole*, che il Carli dice *elementari*, ma che corrispondono al nostro ginnasio-liceo, dove si dà « la cultura dello spirito », coltivando prima la memoria per mezzo delle lingue (italiana anzitutto, poi le straniere), delle massime di morale, della geografia partendo dalla « topografia del proprio paese » per salire alla geografia generale e cosmografica, della storia ;

poi la riflessione « cominciando dalle cose sensibili, nelle qual (gli alunni) possano trovare allettamento e piacere », e passando alle nozioni astratte di geometria, logica (con la guida di Locke e di Porto Reale) e metafisica ; e infine « viene il tempo di elettrizzare un poco gli intelletti dei giovani, ponendoli in una specie di libertà », al che saranno indicate la poesia italiana, la lingua e la poesia latina e l'eloquenza. Curiosa successione di studii analoga in qualche tratto a quella del Filangieri, e di gusto essenzialmente illuministico è codesta del Carli, che poneva al termine del corso educativo quella cultura dei poteri immaginativi ed espressivi, la quale il Vico, con una intuizione molto più esatta, avrebbe voluto porre in principio. Ma quel che è da rilevarsi come merito del Carli, e che lo avvicina, anche per questa parte, al Filangieri, è di avere insistito sugli stimoli « della gloria e dell'onore », come i più adatti nella educazione dei giovani « perchè acquistino vigore ed energia per le grandi cose e per le utili azioni e imprese ».

Dovevano infine seguire, nell'ordinamento scolastico, da un lato, l'Accademia delle scienze e delle arti, rivolta a coltivare le une e le altre con intenti disinteressati, e per l'altra l'Università con scopi professionali. All'Università, però, « non dovrebbero essere ammessi se non quelli, che giustificassero d'avere fatto il corso delle scuole analoghe dell'Accademia ».

É questo del Carli, un altro esempio di quei progetti di ampia e radicale riforma educativo-scolastica, che sono così frequenti in quel tempo; c'è bensì in esso la medesima influenza dell'astrattismo illuministico e della eccessiva fiducia nei poteri dello Stato per rispetto all'educazione, ma tale influenza è temperata da un costante e vivo senso della realtà, che fa anche intuire al Carli, sebbene forse in maniera meno precisa e concreta di quel che accadesse al De Cosmi, l'importanza del problema metodico ; e compare infine nel Carli, sebbene in modo un po' indeterminato, non pure il concetto di un'educazione pubblica gratuita e obbligatoria del popolo, ma proprio quello di un'educazione nazionale (scuole pubbliche d'Italia), concetto che dovrà meglio svolgersi nel secolo seguente.

É per qualche lato affine a quello del Carli il concetto educativo di un altro eletto spirito del tempo, vissuto nel medesimo ambiente intellettuale lombardo, e sotto le medesime influenze straniere : voglio dire GIUSEPPE PARINI (1729-1799). Il quale come precettore in case signorili, cnme maestro di eloquenza e di belle lettere, come poeta civile ebbe sempre innanzi alla mente alti principii d'educazione umana. Rivendicare la dignità e libertà della persona contro ogni sopraffazione di potenti e lusinga di ricchezza o di onori ; riaffermare a un tempo la dignità e il diritto della lingua e della cultura nazionale contro ogni molle e vacuo asservimento a mode straniere ; additare della giustizia un concetto, non aspro e duro, ma umano e pio ; collegare strettamente l'educazione di forti e ardite membra a quella dell'anima vaga di gloria ma religiosa nell'intimo, giusta e verace, generosa e saggia, prode per la Patria, fida nell'amicizia : tali furono, in breve i concetti educativi che il

Poeta rivisse nella calda e composta immaginazione ed espresse in versi sapientemente temprati e nobilmente austeri (5).

2. — Fisionomia spirituale ben diversa da quella piuttosto composta e saggia del Carli e del Parini presenta un altro spirito lombardo del tempo, il milanese conte GIUSEPPE GORANI (1740-1819), che nella sua vasta e varia, ma inquieta e un po' torbida, attività e produzione si occupò pure di problemi educativi. Enciclopedista e avventuriero viaggiò tutta Europa, fu in relazione con principi, come Maria Teresa e Caterina II, con pensatori, come il Voltaire, il Bonnet, il Beccaria, i Verri, con Girondini e Giacobini ; finì povero e isolato a Ginevra, Scrisse di tutto (economia, politica, diritto, pedagogia, ecc.) e, fra l'altro le *Mémoires secrets*, dove tratteggia i costumi d'Italia, e il *Saggio sulla pubblica educazione* (Londra 1773), che porta l'influenza del La Chalotais e del Rousseau, e presenta tratti affini all'opera del Filangieri, il quale forse trasse da quello qualche ispirazione (6). Il Gorani nel suo saggio delinea un piano di educazione pubblica e obbligatoria, ma distribuita in rapporto alle quattro classi sociali (nobili, commercianti, artigiani, agricoltori), e con programma di studii diverso nei particolari, identico per tutte le classi nei fondamenti del leggere e scrivere e delle nozioni di aritmetica, di scienze fisiche e naturali, di economia. L'istruzione delle due classi superiori, cioè dei nobili e dei commercianti, vuole divisa, nel periodo dell'adolescenza, in sei epoche, durante le quali le materie si susseguono in un ordine, analogo a quello proposto dal Carli, che va dalla morale e dal diritto, dalla geografia e dall'aritmetica alla matematica, alla fisica sperimentale, all'economia, all' astronomia, alle arti e infine alle belle lettere. Raccomanda l'educazione fisica, (nuoto, equitazione, scherma, ballo), combatte l'insegnamento mnemonico, riduce l'istruzione religiosa al chiarimento delle credenze fondamentali, raccomanda l'istruzione della donna per la quale vuole il leggere, lo scrivere, l'economia, la morale.

È ricco di idee, sebbene astratte, inorganiche, dominate da presupposti sensistici, che il Gorani deriva principalmente dal Locke e dal Condillac, ma che accoglie senza critica insieme con altri di derivazione dal Malebranche. È in complesso l'opera del Gorani di scarsissimo valore filosofico ; e anche pedagogicamente ben inferiore sia all'ampio e organico disegno del Filangieri sia alle più giudiziose proposte del Carli. Tuttavia, come segno dei tempi, il libro del Gorani è interessante per diversi riguardi. In primo luogo per l'affermazione che vi si fa, energica e ripetuta, del piacere come norma, e della felicità come fine dell'educazione. Basti riportare un brano dell'enfatica prosa di lui : « Tripudiate, alunni miei, di gioia e di contento ; se passate anche le due prime età in divertimenti e solazzi, non è già che il piacere vi abbandoni. Continuate pure a seguire gl'impulsi della natura; madre affettuosa, precettore sapiente saprà essa guidarvi all'unico scopo che mi propongo, cioè alla felicità » (tomo II, p. 10). — Con tale impronta caratteristica della pedagogia goraniana

va legata quella del suo illimitato filantropismo. Il Gorani vuole con l'educazione render felici gli uomini, perchè tutti li abbraccia in un sentimento d'amore. Per lui, in fondo, non esistono differenze di nazionalità; la sua stessa terra d'origine, l'Italia, non ha un titolo di superiorità nel suo affetto e nella sua considerazione pedagogica. Per quanto riconosca la precedenza della lingua nazionale sopra ogni altra nell'insegnamento (II tomo, § 14), egli non ne vede il valore ideale nè riconosce alla letteratura italiana un pregio proprio in confronto delle altre, e facendo un elenco di scrittori nostri degni di studio dimentica o ignora Dante e Macchiavelli (t. II, 131). — Terza nota da rilevare nell'opera del Gorani è il vivo, anzi prevalente, interesse per la coltura economica, che è per lui elemento essenziale di ogni insegnamento in qualunque grado. Si vede che l'indirizzo della sua mente e l'esperienza della sua vita lo portava a considerare l'aspetto economico e giuridico della società come quello che domina ogni altro; e qui, pure esagerando una tesi che aveva il suo lato buono, proclama, anche nel campo pedagogico, verità fondamentali, come quella d'insegnare fin dai più giovani anni il rispetto della proprietà, il valore fondamentale dell'agricoltura, la necessità degli studi scientifici di matematica, fisica sperimentale, geografia, l'esigenza suprema della libertà nei commerci. Ma tutto questo, unito a' suoi presupposti sensistici, lo rende anche inetto a comprendere i grandi problemi dello spirito, cioè della conoscenza, della morale e della religione, di fronte ai quali professa il più indifferente e leggero agnosticismo. Infine va rilevata la grande funzione che il Gorani attribuisce in tutto il suo libro allo Stato e al Principe nell'opera dell'educazione. Un po' per violenta reazione contro le « società particolari » che fino allora avevan tenuta in proprie mani l'educazione, un po' per la nuova fiducia nei principi « benefici e rischiarati », il Gorani reclama per lo « stuolo di coloro che vengon compresi nel nome di popolo » un'opera governata d'educazione, pur variamente distribuita a seconda delle classi e delle età, ma in modo uniforme dal « Gran Consiglio dell'educazione ». C'è, dunque, nel Gorani il senso disordinato e tumultuario, ma vivo e fervido, del rinnovamento civile, che doveva avere per forza direttiva lo Stato consapevole delle proprie funzioni educative e sociali. Era in questo, forse, come in altro, uno degli uomini più rappresentativi del suo tempo.

---

(1) L. Ferrari, *Del Caffè, periodico milanese del sec.* 18°, Pisa, 1899, pag. 106.

(2) Carli, *Opere*, Milano, 1787, tomo 18°, pag. 64, 187-8, 254.

(3) È curioso come questo scritto sia stato già negli *Annali universali di statistica*, luglio-agosto 1825, pag. 70, attribuito al Verri: errore ripetuto poi da altri (Franchetti in « Nuova Antologia », 1889, *Della rivoluzione francese e delle cose politiche nazionali*, e Carducci, *Letture del Risorgimento*, vol. I, Bologna, Zanichelli). Esso invece è inserito nelle *Opere* del Carli (Milano, Monastero di S. Ambrogio Maggiore, 1787, vol. IX, pag. 359) come pubblicato per la prima volta nel « Caffè ». Sul Carli vedi: Bossi L., *Elogio storico del conte G. R. Carli*, Venezia, 1797; De Stefano, *G. R. Carli, P. Verri, C. Beccaria*

in « Nuova Antologia », 1º aprile 1923; FERRARI L., *Del Caffè, periodico milanese del sec. XVIII*, Pisa, 1899; MACCHIORO GIUS., *Teorie e riforme economiche, finanziarie e amministrative nella Lombardia del sec. XVIII*, Città di Castello, Lapi, 1904; PASINI FER., *Il Parini e G. R. Carli*, in « Rivista d'Italia », febbr. 1905.

(4) CARLI, *Opere*, tomo 18.

(5) Per i concetti educativi del Parini, v. CARDUCCI, *Storia del Giorno*, in « *Opere* », Bologna, Zanichelli, vol. 14; NATALI G., *Idee, costumi, uomini del settecento*, Torino, 1925. Una minuta analisi del pensiero educativo del P. dà E. MICHELI, in *Storia della pedagogia italiana*, Torino, 1876, pag. 313 e sgg.; e più recentemente ne ha bene trattato LELIO CAPPIELLO, *Il pensiero pedagogico e sociale di G. P.* in « Rivista pedagogica », 1927, pag. 27.

(6) MARC. MONNIER, in « Revue des deux mondes », ott. 1874; F. CAVALLI, *La scienza politica in Italia*, in « Memorie del R. Ist. Veneto », vol. XX, 1876, pag. 546; CUSANI F., *Il conte G. C. Gorani* in « Archivio storico lombardo », dic. 1898; RAVA L., *G. Gorani*, in « Nuova Antologia », 1º aprile, 1920; TAVOLARA A., *La rivoluzione francese prevista da un italiano*, in « Nuova Antologia », 1º settembre 1923; NATALI G., *Un gentiluomo patriota e cosmopolita del sec. XVIII*, nel vol. « Idee, costumi, uomini del Settecento », 2ª ediz. 1926. Ivi è una buona bibliografia sul Gorani. Il CANTÙ, *Storia degli Italiani*, v. XII, pag. 451, sentenzia che il G. non lasciò che « libri detestabili ». *Il Saggio sulla pubblica educazione* pubblicato anonimo a Londra nel 1773 è attribuito dal Melzi (*Dizionario delle opere anonime*) e concordemente dagli studiosi, a G. Gorani. Di esso una copia esisteva presso la Biblioteca nazionale universitaria di Torino, ma andò distrutta nell'incendio del 1904; un'altra copia (forse l'unica delle Biblioteche pubbliche d'Italia) si trova nella Universitaria di Pavia.

CAPITOLO QUARTO

Il rinnovamento educativo per opera dei principi.

1. — La corrente filosofica dell'Illuminismo, che reclamava una riforma dell'educazione fondata sulla ragione e sugli interessi terreni anzichè sull'autorità chiesastica e sugli interessi ultraterreni, si incontrò nel secolo XVIII con l'altra corrente propriamente politica d'origine anche più remota, che mirava a rafforzare l'autorità, il diritto e la potenza dei principi di fronte alla Chiesa e a quello fra gli Ordini religiosi che più rigorosamente era della Chiesa sostenitore. Non c'era in questo atteggiamento dei Principi nessuna intenzione antireligiosa, o anche semplicemente, oggi si direbbe, agnostica ; ma soltanto la risvegliata coscienza dei diritti dello Stato e del sovrano, che voleva, dopo una esperienza varia, qua e là grave e dolorosa, della ingerenza chiesastica, farsi rispettare e valere, se non *in sacris*, certo *circa sacra*. C'era, anzi, in esso una impronta nettamente diversa da quella dell'Illuminismo, perchè il regalismo o giurisdizionalismo (del quale in Italia già nel' 600 era stato forte e battagliero assertore il Sarpi), mirava, in fondo, a corroborare l'autorità, non a scalzarla, a sostenere col trono la religione, non a combatterla ; ma, in quanto si opponeva, come l'Illuminismo, all'autorità della Chiesa, o, forse meglio, degli Ordini che pretendevano di rappresentarla e di esprimerne il pensiero, finì con accordarsi con la tendenza illuministica anche nel campo molto delicato dell'educazione. Senza giungere in questo ad alcun estremo di irreligiosità, si compì, per parte di parecchi principi, una nótevole opera di rinnovamento.

Nella quale il regalismo e l'Illuminismo si incontrarono con una terza corrente di pensiero d'altra origine e di diverso contenuto : la corrente giansenista.

Il Giansenismo, sorto, come è noto, in Francia sulla metà del Seicento come disputa essenzialmente teologica intorno al problema della grazia, condannato in alcune sue proposizioni da papa Urbano VIII, accolto nel 1666 per opera del grande Arnauld all'Università di Parigi, concentratosi a Porto Reale, e celebrato dalla eloquente dialettica di Biagio Pascal, aveva suscitato in Francia un intenso fervore di opera educativa e di attività filosofica e letteraria. Ma in Italia il moto giansenistico, accolto con passione da parecchi nobili spiriti, quali il Muratori, il Tamburini, il De' Ricci, il Zola e altri, e proseguito poi fino ai primi anni del secolo XIX, mirava essenzialmente a una purificazione ed elevazione della vita religiosa e del costume chiesastico, e assunse più precisamente nei rapporti pubblici e accademici il significato di un moto antigesuitico, e come tale informò talune riforme nel campo della amministrazione e dell'educazione.

Ma mentre fu da qualche principe, come l'imperatore Giuseppe II, accolto con non dissimulata simpatia pure nell'insegnamento universitario, esso fu da altri, come i re di Sardegna, tenacemente avversato e tenuto in sospetto. In genere, però, il Giansenismo si accordava con l'Illuminismo e col regalismo nell'invocare una educazione più intimamente e sinceramente vissuta, più diffusa nel popolo, cristiana sempre nel fondo, anzi cattolica, e rispettosa del Principe, ma svincolata dal dominio dei Gesuiti, dalle forme e formule tradizionali (1).

Per la sovrapposizione e talora la confluenza di queste tre correnti, l'una d'origine filosofica, l'illuminismo, l'altra di origine politica, il regalismo, la terza d'origine religiosa, il giansenismo, si andò costituendo nel secolo XVIII un programma di rinnovamento scolastico-educativo, che fu attuato, in varia guisa e misura, nei principali stati d'Italia, come Milano e Napoli, ma anche o tentato o in parte realizzato a Firenze, a Venezia, a Torino, a Parma. I punti principali di tale programma furono : 1) far intervenire attivamente e direttamente lo Stato nella organizzazione e direzione della scuola ; 2) mantenere la cultura religiosa sotto la vigilanza del potere politico ; 3) provvedere all'istruzione elementare del popolo ; 4) preparare sulla base di esperienze pedagogiche fatte in Italia e fuori il maestro atto a compiere la sua funzione.

2. — Lo Stato che per primo, in ordine di tempo, compì un'ampia riforma nelle istituzioni educative, ma in senso energicamente giurisdizionalista, con opposizione alle influenze giansenistiche e con lievissima tinta illuministica, fu lo *Stato di Savoia.*

In esso, insegnavano quasi soli, sul principio del settecento, i Padri Gesuiti che, come dice Domenico Carutti (2), «le dottrine filosofiche soffocavano nelle scolastiche aridità, le fisiche tormentavano e spegnevano in rancidi e derisi sistemi, le letterarie corrompevano nelle matte gonfiezze del seicento». Essi inoltre avevano avuta facoltà d'impartire gli insegnamenti di teologia e filosofia, non più all'Università di Torino, ma nel proprio Collegio, dove convenivano, con alcuni convittori, anche gli allievi esterni per apprendere la rettorica, l'umanità, la grammatica ; alle quali discipline si aggiungevano, per i convittori, la filosofia, la matematica, la scherma, la danza, l'equitazione. Tale era la cultura delle classi superiori. I figli del popolo invece andavano in Torino alle quattro scuole dei padri Somaschi, ai quali il Comune aveva affidate le classi primarie e le grammaticali (3). Qualche insegnamento era anche tenuto dai padri Barnabiti e Scolopii. Ma, come osservava il Vallauri (4), tutti questi padri salivano sulla cattedra senza avere prima sostenuto nessun esame che offrisse al pubblico un saggio del loro sapere. Per la quale cosa non di rado interveniva che « giovani rimandati dall'Università per difetto di studio o per non essere naturalmente disposti alla cultura delle lettere, per il solo fatto che avevano indossato l'abito religioso diventavano senza alcun contrasto pubblici insegnatori ».

Conchiusa gloriosamente (1713) per la monarchia sabauda la guerra per la successione di Spagna, consolidato e accresciuto lo Stato, Vittorio Amedeo II fieramente ambizioso di affermare e accrescere la nuovissima dignità regale di fronte agli altri stati d'Italia, e specialmente di fronte a Roma, iniziò, può dirsi, un primo moto di reazione contro il predominio dei Gesuiti negli affari politici e civili, che si estese naturalmente anche al campo educativo e scolastico. Il più audace interprete di tal movimento era allora il conte RADICATI di PASSERANO, il quale osò (1720) consigliare al re d'impedire espressamente ai Gesuiti e a tutti i monaci ed ecclesiastici di tenere scuole pubbliche e private, e suggerì d'istituire invece proprie scuole nelle città e nei borghi, « provviste di tutti i maestri necessarii per insegnare ai sudditi e per fare fiorire le arti e le scienze, da cui dipende la gloria e la felicità d'una nazione » (5). Ma il conte Radicati, accolto prima con favore e ascoltato dal Re, cadde poi in disgrazia ; accusato di eresia e di ateismo fu costretto ad emigrare nell'Inghilterra prima, nella Francia poi, e andò a morire in miseria in Olanda (1740).

Con assai minore accentuazione politica, anzi con spirito di grande moderazione, il dotto siciliano FRANCESCO D'AGUIRRE, che il Re Vittorio Amedeo aveva condotto seco dalla Sicilia insieme con Nicola Pensabene e altri scienziati e artisti, delineava nel 1717 un completo disegno di rinnovamento universitario (6) in base ad ampii studii comparativi con le costituzioni di altre Università italiane (come Bologna, Padova, Pavia) e straniere (Parigi, Vienna, Leida, Oxford, Cambridge). Egli, dopo d'avere tracciato in un primo libro della sua opera l'ordinamento giuridico-amministrativo, nel quale rivendicava al principe il diritto di riformare gli studii, abolendo gli abusi, e all'Università il sommo potere di governarli e dirigerli, esponeva nel secondo un piano didattico che, pur conservando ancora la tradizionale distinzione del trivio e del quadrivio, proponeva però l'aggiunta di cattedre nuove come delle lingue orientali, di storia, di metafisica e, per la cultura scientifica e pratica, cattedre di fisica, a proposito della quali scriveva queste parole di sapore galileiano : « poichè la fisica dei nostri scolastici è stata a pure astrazioni ridotta, e resa del tutto inutile, avendo pertanto molto chiarissimi uomini del nostro secolo in Italia ed in Francia procurato di ristorarla e di ridurla a migliore uso colla guida della matematica e delle naturali esperienze, abbenchè non senza perpetua contraddizione della barbara turba degli Scolastici, sarà perciò opera molto laudevole quella d'istituire nelle Università due cattedre, la prima di Fisica speculativa scegliendo col parere d'uomini insigni un sistema utile a quel fine... È l'altra sarà di Fisica pratica o sia sperimentale, professione utilissima, nella quale in altri tempi l'Italia, ed oggi l'Inghilterra, ha il primo onore : potrebbero pertanto prendersi le regole di questa cattedra da quei libri che ne danno l'idea, dall'esperienza della famosa Accademia del Cimento instituita in Firenze tempo fa dal principie Leopoldo De Medici, e dalle osservazioni e macchine inventate nei tempi nostri dagli Oltramontani ed Inglesi, quali trasportate in Italia non ho dubbio che da felicissimi ingegni di questa terra

saranno accresciute d'invenzioni e ridotte all'intera perfezione ». Ma per quel che riguardava l'Etica e la Teologia il D'Aguirre pensava che si dovesse seguire Aristotele e San Tommaso, e moderare con lo studio e la lettura « de' Cristiani Filosofi e dagli antichi padri della Chiesa » molte proposizioni degli antichi Filosofi, che « non sono interamente uniformi alla perfezione, carità ed umiltà cristiana ». Però l'aver suggerito l'uso dell'*Arte di pensare* di Porto Reale, fa ritenere che a influenze giansenistiche egli non fosse estraneo.

Concetti in parte affini, in parte diversi, e con più alta e ricca cultura esponeva a Re Vittorio Amedeo nel 1718 un altro insigne personaggio da lui consultato circa la Riforma degli studii, il veronese SCIPIONE MAFFEI (1675-1755). Con presaga mente movendo dal chiaro concetto di una funzione, non solo piemontese, ma italiana dello stato sabaudo e della restaurata Università, il Maffei dichiarava al Principe che letterati Italiani di varie parti riguardavano con impazienza il Piemonte : « attendendo di vedervi ristabilito un asilo agli ingegni, fermata una sede a quella onesta libertà, che si gode in altri paesi cattolici, e senza della quale non si vedranno mai fiorire lettere ; ed introdotto un metodo di studii, che in molte materie finisca una volta di sgombrare, anche dal comune della nostra Nazione, il grande residuo delle tenebre dei ciechi secoli e rozzi ». E proponeva anzitutto una cattedra di Lettere Toscane perchè, richiamato a nuova vita dal principe sabaudo « il nome Italiano, convenevole cosa è che anche all'Italiana lingua (esso) presti favore ed appoggio ». Raccomandava in seguito l'istituzione di cattedre di lettere latine, greche, ebraiche, escludendo completamente la Rettorica come disciplina a sè, perchè egli vedeva bene non esservi « miglior Maestro di ben parlare e di ben comporre di chi fa gustare Omero, Tucidide, Demostene, Cicerone, Livio, Virgilio, e somiglianti ; e di chi propone, interpreta ed illustra gli Autori più scelti delle tre lingue migliori ». E al posto della rettorica voleva una cattedra di storia universale, una di storia ecclesiastica, e una di storia letteraria, integrate poi con studii di medaglistica, di epigrafia e diplomatica : magnifica visione, che era veramente troppo moderna, perchè potesse subito allora essere accolta. Del pari il Maffei reagiva nel suo Parere contro l'insegnamento della Logica, e in genere contro le dottrine aristoteliche, meravigliandosi che esse godessero ancora tanto prestigio, mentre, soggiungeva, già da tanti anni « cominciarono in Italia Giordano Bruno, Francesco Patrizio, Gerolamo Fracastoro, Bernardino Telesio ed altri varii ingegni a scuotere questo giogo ». E voleva, come già aveva proposto per Padova, che si insegnasse piuttosto la Filosofia sperimentale con l'aiuto delle macchine e degli strumenti, e l'Astronomia munita d'un osservatorio, e la Geografia, « che dovrebbe essere la prima delle nostre istruzioni », e la Chimica, fornita di laboratorio. E raccomandava infine che « i professori fossero Italiani » e che, quando, non fossero nativi degli Stati del Re, « si usasse qualche circospezione in chiamar i Francesi » (7).

Vi era, dunque, in questo vasto piano del Maffei un giusto concetto della cultura universitaria e delle vie per le quali essa doveva ormai mettersi ; vi

era poi anche una così sicura e limpida impronta di coscienza nazionale, che indubbiamente, se quel pensiero avesse potuto realizzarsi, grande impulso ne avrebbe avuto il rinnovamento educativo del Piemonte, e, per esso, d'Italia.

Ma Vittorio Amedeo II, pur volendo provvedere con fermo proposito a un'elevazione dello Studio che la sapienza instauratrice del suo grande avo, il Duca Emanuele Filiberto, aveva ristaurato in Torino, si contenne entro le linee severe delle nuove costituzioni (20 agosto 1729), che, precedute e preparate da disposizioni del 1720 e 1724, raccoglievano entro l'Università o sotto la vigilanza di essa, e quindi dello Stato, tutto l'insegnamento, accresciuto e ordinato nelle cattedre, e provvisto di nuovo grandioso edificio e di biblioteca. Di tali costituzioni meritano di essere ricordate alcune disposizioni che contrassegnano nettamente la riforma di Re Vittorio Amedeo II da quelle di altri principi di poco posteriori. Se per un lato esse prescrivevano che i Presidi della Facoltà vigilassero sulla ortodossia delle dottrine insegnate nell'Università e sui libri da stamparsi in città o da introdursi da fuori, e che nessuno potesse insegnare pubblicamente alcuna delle scienze e arti, che s'insegnavano nell'Università (tit. III, art. 7), (il che era evidentemente rivolto contro i Gesuiti), e che a ogni modo si ottenesse dal Magistrato della Riforma novellamente istituito la licenza d'insegnare, purchè s'insegnasse la medesima dottrina universitaria ; per un altro loro prescrivevano del pari (tit. IV, art. II) che gli studenti unissero agli studii la pietà e il santo timore di Dio, che intervenissero sempre alle congregazioni che si tenevano nell'oratorio dell'Università « sotto pena della prolongazione dei gradi ad arbitrio del Rettore, e d'essere ignominiosamente scacciati dallo Studio, quando, per la seconda o terza volta avvertiti, siano tuttavia senza legittima scusa negligenti in adempiere questo loro primario dovere ». Inoltre è da ricordare che Vittorio Amedeo II non volendo, come scriveva il Botta, urtar Roma se non quanto alla libertà della corona importasse, prescriveva nettamente (tit. III ; cap. I ; art. 2) la filosofia di S. Tommaso ; « come S. Tommaso è gran lume della Chiesa, la cui dottrina è universalmente venerata e acclamata sì per la purità che per la sodezza e profondità dei suoi insegnamenti, perciò i professori di teologia tanto dogmatica che morale dovranno attenersi ai principii e sistema del medesimo santo secondo la sua lettera e la sua scuola » (8).

Così, dunque, l'Università, pur unificando e reggendo entro la sua orbita tutta l'opera della pubblica istruzione, rimaneva nel suo spirito gelosa tutrice della più rigida ortodossia e della più scrupolosa osservanza dei precetti della Chiesa e delle pratiche del culto (9). E così rimase per tutto il settecento. Le regie Costituzioni dell'Università pubblicate da Re Carlo Emanuele III nel 1772 confermarono quello stato di cose : al Sovrano spettava la nomina dei professori di teologia in tutto il regno, nonchè quella dei direttori spirituali dei collegi ; a lui la facoltà di determinare la qualità della dottrina teologica da insegnare, che era sempre quella di S. Tommaso ; a lui la direzione e la censura dell'insegnamento del diritto canonico con facoltà di impedire ogni questione

atta a commuovere a sedizione le scuole. All'arcivescovo di Torino, poi, come al rappresentante della Chiesa, era attribuita la parte onorifica nella collazione dei due ultimi gradi accademici.

In tal regime civile, dove ogni libertà di pensiero era interdetta dalla sospettosa vigilanza dei magistrati della Riforma, e dalla doppia censura ecclesiastica e governativa, era naturale che fossero frequenti le persecuzioni degli spiriti più bisognosi e cupidi di una propria libera formazione spirituale (10).

Già il D'Aguirre, autorevole consigliere e cooperatore di Vittorio Amedeo II, sospettato, di fare buon viso alle massime di Porto Reale, aveva preferito, o dovuto, allontanarsi da Torino, (1728) e passare a Milano al servizio dell'imperatore Carlo VI in qualità di prefetto e questore del censimento delle province lombarde.

Alquanto più tardi l'aver contravvenuto a un divieto della censura, che gli voleva per futili motivi impedir le pubblicazioni del libro *Dell'impiego delle persone*, fu il motivo per cui l'abate CARLO DENINA (1731-1813), il padre degli storici piemontesi, fu destituito dalla cattedra di eloquenza, punito (1777) e, anch'esso come altri insigni suoi conterranei, il Baretti, il Bodoni, l'Alfieri, ridotto ad esulare. Buon per lui che un principe illuminato, Federico II di Prussia, lo accolse a Berlino nel 1782 nominandolo subito accademico e poi (1789) consigliere di legazione. E colà egli potè, alcuni anni dopo, in alcune lettere all'Accademia di Berlino (11) parlare liberamente, con larga e serena informazione, dello stato delle lettere e delle arti in Italia, deplorare che le Università italiane in genere si risentissero ancora « dello spirito o piuttosto dell'ignoranza dei secoli XIV e XV », accennare in ispecie alle deficienze dell'Università di Torino, dove, secondo il suo avviso, si perdeva molto tempo anche in studii inutili e nella dettatura delle lezioni. Ma d'altra parte egli anche menzionava con fiducia l'opera del conte Bogino rivolta a istituire la nuova Università di Cagliari, la quale doveva essere come una rivale della torinese. Il che era indice significativo di una certa aura di rinnovamento scientifico e culturale che, pure in mezzo a tante cautele e misure repressive di ogni pù libero moto, incominciava a spirare in Piemonte negli ultimi decenni del secolo. Infatti è di quegli anni la iniziativa di tre grandi scienziati, il Lagrange, il Saluzzo, e il Cigna per la costituzione di una Accademia delle Scienze, che doveva poi nel 1783 avere il suo augusto riconoscimento da parte di quel principe, il Re Vittorio Amedeo III, che pure era noto per le sue tendenze spiccatamente militariste e assolutiste.

3. — Di fronte alla Monarchia Piemontese, dall'altra parte dell'Italia settentrionale, la *Repubblica Veneta;* e se l'una, come dice il Botta, era la più ferma delle monarchie, l'altra era o sembrava, la più ferma delle repubbliche. Ma se nell'una la vita civile, e con essa l'educazione, si movevano con andamento impacciato e duro, nell'altra la lunga tradizione secolare di civiltà si

andava esaurendo nella mollezza, se non nella corruzione del costume; da l'una parte una educazione forte ma piuttosto rozza; dall'altra una educazione prevalentemente mondana, facilmente dissipata nelle cerimonie e nelle feste, quasi inconsapevole delle nuove esigenze e tendenze della cultura europea.

Nelle famiglie, sia della aristocrazia che della borghesia, la preparazione alla vita si perdeva nelle esteriorità del costume. Fra genitori e figli, in luogo dell'intimità, v'era, dice il Molmenti (12), il rispetto rigoroso della forma. L'istruzione era poca e speciosa; piuttosto che negli studii si pensava ad addestrare nel minuetto. Le bambine, affidate fin dalle fasce a gente mercenaria, apprendevano, appena sapevano balbettare, poesie religiose, poi, fatte grandicelle, non si educavano in casa, ma si mettevano in un chiostro, dove s'insegnavano più volentieri lavori d'ago. I fanciulli, invece, dai tre ai sette anni, imparavano a leggere con carte da giuoco, nelle quali stavano impresse le lettere dell'alfabeto. A sette anni erano dati in mano a un prete o passavano nei collegi, per la maggior parte diretti da Gesuiti, dove l'istruzione era prevalentemente grammaticale e rettorica.

L'Università di Padova, dove pure aveva insegnato il Galilei, era ancora immobilizzata e chiusa entro i cancelli dell'aristotelismo. Quale stima, diceva Scipione Maffei, nel 1713 (13), si può concepire di una Università, nella quale cinque cattedre son destinate a leggere Avicenna, e dieci o dodici per Aristotele? Dove degli strumenti scientifici più elementari, come macchine pneumatiche, microscopii, sifoni non si sanno i nomi, nonchè l'uso, dove gli insegnanti « si applaudono tutto giorno della sconfitta che tengono per fermo di dare con le sillogistiche loro armi agli eretici »? Mentre in verità, diceva argutamente il Maffei, « agli eretici non vi è cosa che faccia più ridere, poichè per via di dialettica ogni cosa si può contrastare, imbrogliare, difendere ».

Un certo tentativo di scostarsi da Aristotele, o almeno di ammodernarlo, fu fatto dal somasco JACOPO STELLINI (Cividale 1699-1770), che chiamato nel 1739 all'Università di Padova a insegnarvi l'etica aristotelica, si industriava con acuto e agile ingegno di riviverla con la varia cultura attinta or dai classici (Platone, Plotino, Proclo, ecc.) or dai moderni (Locke, Shaftesbury, Wollaston, ecc.). Per lui il buono non è separabile dal piacevole, ma si collega pure strettamente col vero e col bello, poichè se il bello è nell'armonico, e tutto ciò che è armonico e ottimamente contemperato, è anche vero, si deve pure ammettere che tutto che è bello e vero è anche piacevole, e, per ciò stesso, buono, essendo il piacere il distintivo e il carattere specifico della virtù. Ma il criterio della bellezza, come della verità, e quindi anche del bene, è nella ragione, definita dallo Stellini come « unica regola e solo giudice di tutti i nostri pensieri e di tutte le nostre azioni ». Dalle quali premesse egli traeva i suoi concetti intorno all'educazione. In questa, infatti, l'educazione estetica per mezzo del disegno e della pittura, della musica e del canto, e in genere delle belle arti, dovrebbe avere una grande e fondamentale funzione, poichè « le arti imitative ponendo sott'occhio cose oneste, decorose e degne d'uomo libero, dispongono

l'animo a virtù», e le musicali «possono ridurre i movimenti dell'animo stesso eleganti, graziosi, temperati ». « Quindi, soggiunge lo Stellini, l'animo del fanciullo così educato cresce acutissimo nel sentire le cose imperfette, non ben lavorate, non belle neppure di bellezza naturale, e a male in cuore le tollera : loda invece le cose buone, le ama, avidamente le fa sue, e se le converte in tanto cibo e nutrimento, così che da ultimo riesce anch'egli e bello e buono : per lo contrario biasima tutto ciò che è turpe, l'odia, e fa tutto questo non ancora in grado di capirne la ragione e il perchè. Venuta poi l'età del comprendere queste ragioni e questo perchè, di buon animo l'accoglie, ritrovando l'una e l'altro nei lineamenti, che allora scorge compiuti di quelle cose, ad amare o ad aborrire le quali fin da ragazzo fu abituato, e riconoscendoli simili a quelli, che per lo avanti semplicemente in abbozzo gli venivano dalla stessa ragione presentati ». L'educazione estetica è, dunque, nel concetto dello Stellini, un avviamento all'educazione morale, anzi è essa stessa già un momento, si direbbe oggi, della educazione piena dello spirito. Nella quale entrano pure, secondo lo Stellini, per un lato lo studio della natura considerata sia nei suoi fatti più grandi e manifesti sia in quelli « più oscuri, meno noti, coperti da un velo, nascosti nel mistero, i quali però furono investigati da uomini sagaci ed industriosi », sia infine nel dominio esercitato dall'uomo sulla natura ; e per l'altro la storia degli avvenimenti umani, dalla quale l'uomo non solo deriva « quella virtù di distinguere dalle utili le cose dannose, la quale volgarmente chiamasi prudenza, ma impara eziandio in prima a separare i beni dai mali, che mescolati o confusi gli si presentano ; e poi, ripassando e convenientemente esaminando una per una tutte le ragioni, a ritrovarne la suprema ; sicchè poi da ultimo acquista quella scaltrezza d'animo e quella solerzia, le quali purtroppo sono necessarie per poter nei casi complessi e difficili o mettersi in guardia, o districarli, o correggerli ». Era in tutto questo ben delineato, e con certa modernità di visione, un programma d'educazione che si scostava parecchio da quello comunemente seguito nelle scuole del tempo. Ma il pensiero pedagogico dello Stellini, come anche le sue intuizioni storicistiche vichiane consegnate nel saggio celebrato *De ortu et progressu morum*, non riuscirono a esercitare influenza sulle coscienze e sulla pratica educative del tempo nella repubblica veneta.

4. — Quando però il moto di rinnovamento sociale e politico che percorreva gli altri stati giunse a farsi sentire pure nella languente e gaudente repubblica, e l'abolizione dei Gesuiti (1773) pose sul tappeto il problema di sostituirne e continuarne gli istituti, allora sorse la necessità di studiare un nuovo sistema di organizzazione scolastica. E così si diede incarico a uno dei più colti e nobili spiriti del tempo, a GASPARE GOZZI (1713-1789) (15), di fare le opportune proposte. Ed egli, che già in tutta la sua varia opera di pubblicista e di critico aveva proseguito alti fini di educazione civile, e che nell'« Osservatore » più volte aveva espressi concetti di un'educazione seria e viva, si accinse all'opera, partendo da alcuni buoni principii fondamentali. Lamentando,

per un lato, la quasi generale inerzia della Venezia dei suoi tempi, quando « di faticare nello studio » non c'era chi si curasse, egli aveva di mira, per un altro, « tre punti di educazione, cioè d'imprimere nelle tenere menti le prime idee di religione, di buon costume e di cose utili alla famiglia, alla patria, alla società » : la religione e il buon costume fra loro intimamente legati, perchè la prima è « la base più solida sopra cui si fonda la bontà » dei secondi ; e le cose più utili perchè « tutto quello che s'impara, dee servire alla pratica per vivere, e tutto quello che s'impara in una scuola, deve servire per l'altra ». Con questi concetti semplici, ma chiari, e ricchi di buon senso, il Gozzi aveva già delineato nel 1770, rispondendo ai riformatori dello Studio di Padova, una Riforma degli studii, che incominciava con alcune giuste e acute osservazioni sui difetti della educazione domestica a' suoi tempi : maestri che « s'affaticano a far ammirare la memoria » degli allievi più che altro ; invadenza della cultura forestiera, con dispregio o noncuranza « di quanto la patria ha in sè di più sano » ; nessun contatto vivo e amoroso fra istitutori e allievi. E quanto alle scuole pubbliche egli deplorava l'eccesso della grammatica latina, la quale « consuma la maggior parte dell'età giovanile in una applicazione di vocaboli e precetti, che non servono all'uso della vita comune per favellare e scrivere ; e carica la memoria di regole di vanità quando si potrebbe guarnirla di cognizioni giovevoli ed importanti » (16) ; onde nessun esercizio di riflessione, e invece molta gonfiezza di stile, vanità e rettorica. Di tale indirizzo il Gozzi accagionava principalmente i Gesuiti, « maestri sommi, com'egli dice, dell'insegnare inutilità con pompose apparenze ». Sulle orme del Fleury, (1640-1723) autore celebrato di un *Trattato della scelta e del metodo degli studi*, dal Gozzi di spesso citato, egli tracciava il suo piano in rapporto principalmente alla scuola che oggi diciamo media, dando il primo posto alla religione, da studiarsi sulle sacre scritture, e alla morale da insegnarsi, non per precetti, dei quali i giovanetti « si stancano e li rifiutano, o, se ne prendono diletto, s'avvezzano a fare i prudenti colla lingua, ed a moralizzare per malignità con altri, o per boria », bensì traendola dagli « accidenti ordinarii della vita » e dalle « piccole questioni fanciullesche » ; quindi passava allo studio della grammatica italiana, che voleva precedesse quello della latina, e s'accompagnasse allo studio della geografia e alla descrizione degli animali, piante, armi, vestiti, e si affiancasse con un poco di aritmetica, « disciplina importante non solo agli affari tanto pubblici quanto privati, ma regola potentissima del raziocinio ». Negli studii superiori, poi, il Gozzi dava bensì il primo posto alle lettere umane, ma voleva si appoggiasse allo studio della storia « accompagnandola sempre con la cronologia e colle carte geografiche » ; e vi aggiungeva bensì, mi pare con poca convinzione, lo studio della logica (per la quale consigliava il testo del Genovesi), ma vi aggiungeva la geometria « che è la più sicura logica », gli elementi di fisica, di etica, di economia politica ; e infine coronava il suo piano con la musica, la danza, il disegno, e le lingue moderne (francese e

inglese), il metodo delle quali, diceva con molto buon senso, « è brevissimo, quando i maestri sappiano parlarle bene ».

Su tali linee generali programmatiche è steso il progetto di riforma *Delle scuole di Venezia da porre in vece di quelle dei Gesuiti*, che è del 29 dicembre 1773. In esso il Gozzi proponeva un piano scolastico di nove classi, delle quali le prime tre dovevano, in certo modo, corrispondere alle antiche dei sestieri, riordinate e accresciute degli insegnamenti di geometria e disegno. Erano le scuole « per le persone povere », per le quali, diceva il Gozzi, « sarebbe oggidì utilissima la grammatica volgare, e vantaggioso il conteggiare, oltre l'uso del catechismo. E chi ammaestrasse di più la povera gente nel tenere quaderni mercantili, o registri di fattorie, nel confrontare pesi e misure, in un poco di geometria, e di meccanica e disegno, aprirebbe la via a molti poveri di buon ingegno, di potersi impiegare a mantenimento onorato di sè e della famiglia ». Ma, laddove la prima classe comprendeva soltanto, nel piano del Gozzi, il leggere, lo scrivere, l'aritmetica pratica, il disegno, ed era, quindi, una vera scuola preliminare, com'egli diceva, o elementare e di popolo, e rivolta a « stimolare alla curiosità con le cose naturali » (e citava, a questo riguardo, opportunamente il Buffon), a « imprimere le idee più a fondo col disegno » ; la seconda e terza comprendevano già la grammatica latina, per quanto insegnata parallelamente alla italiana. Il Gozzi avrebbe, in vero, voluto dividere « l'istituzione in due rami, per proseguire nell'uno con la sola lingua italiana, e cominciare la grammatica latina nell'altro ». Ma, soggiunge, « per non accrescere il numero dei maestri, e parte temendo d'un'invecchiata opinione, che non può a nessun patto credere quella essere scuola in cui non s'insegna il latino ; ho procurato di fare in modo che questi due insegnamenti, aiutandosi scambievolmente, vadano avanti del pari ». Così il concetto della scuola di popolo istituita dallo Stato, ben chiaro nella mente del Gozzi, si è arrestato, nella applicazione a una prima classe poverissimamente elementare. E continuava, quindi, nel progetto del Gozzi, per otto classi, il tipo tradizionale della scuola, dove, per altro, la geometria e il disegno, la geografia e la storia avevano il loro posto accanto alle lettere, all'oratoria, alla morale, alla metafisica ; ma non l'avevano le scienze fisiche e le naturali.

I medesimi concetti direttivi il Gozzi seguì nella proposta (1773) *Delle scuole che dovevano in Padova essere sostituite a quelle dei Gesuiti*; ma in essa accentuava, mi sembra, il riguardo alla praticità e alla corrispondenza della scuola con le future destinazioni e applicazioni degli allievi, insistendo sull'insegnamenti della lingua italiana, dell'aritmetica, della geografia, della storia. A proposito della quale aggiungeva una felice osservazione, cioè, che essa dovesse servire a dare « qualche ammaestramento nella morale civile », facendo riflettere sugli esempi : « tocca al precettore il far rilevare in qual fatto spicchi la virtù o il vizio ».

E finalmente in una terza relazione *Sopra il corso di studi che più convenga*

all'Accademia della Zuecca in Venezia, che è del 1775, il Gozzi dovendo provvedere alla riforma di un istituto collegiale riservato ai giovani patrizi, che sotto la reggenza e gli ammaestramenti dei Padri della Congregazione somasca si preparavano per la vita civile e politica della Repubblica, mirò per un lato a migliorare la vita interna del collegio, dove « un prefetto solo e rozzo » si faceva ubbidire colla voce, provocando nei giovani la doppiezza, la dissimulazione e la menzogna ; e per un altro a collegare sempre intimamente lo studio con la pratica, così che le cognizioni di aritmetica, di geometria, di nautica non servissero « alla sola curiosità di chi impara », ma agli scopi della navigazione, e nell'insegnamento delle lettere umane s'introducesse « il buon senso, la dirittura dell'animo e dell'ingegno, e l'onestà del costume », e lo stile si venisse formando « da sè, e più per esercizio e per pratica che per troppe minute considerazioni ».

È, dunque, in tutti questi progetti del saggio e colto veneziano, il quale pensava alla riforma dell'educazione mentre la sua Repubblica nell'inerzia e nella spensieratezza si andava preparando alla prossima fine ingloriosa, il proposito fermo e preciso di risanare la scuola accostandola alla vita nelle materie, nei metodi d'insegnamento e nella disciplina, di sottrarla alle finalità anguste dei privati e degli ordini religiosi per metterla sotto la diretta vigilanza dello Stato, di riempirla di un contenuto culturale più rispondente ai bisogni dei tempi, allo sviluppo della scienza, alla esigenza fondamentale di una educazione del popolo. Il Tommaseo poneva le Riforme del Gozzi tra le più durevoli fra le cose sue ; e un diligente studioso moderno, il Viglio, concludeva un suo studio sul Gozzi osservando che, se egli avesse avuta completa libertà di pensiero e d'azione, avrebbe fatto cosa più geniale e vitale e organica e nuova. Il Senato della Repubblica riconosceva, in un decreto del 1774, la necessità che i giovani ricevessero la prima istruzione del leggere e dello scrivere, e sapessero « formare i numeri » ; lodava nel progetto del Gozzi « l'avvertenza avuta di togliere alcune inutili prolissità, per sostituirvi le cognizioni più necessarie all'universale degli uomini », raccomandava « di non lasciare scoperta alcuna parte del piano » ; ma era ben lungi dal portare nel rinnovamento educativo quell'impeto e quella più larga visione, che erano proprii di altri stati italiani.

Nel Reame di Napoli, infatti, nel Ducato di Parma e nel Granducato di Toscana, le riforme educative assunsero un'impronta più spiccatamente illuministica.

5. — Già s'è accennato al progetto di riforma preparato dal Genovesi per il *Reame di Napoli* dopo la cacciata dei Gesuiti (1767), la quale, dice il Colletta, « diede materia e gara ad ordinare l'istruzione pubblica ; essendo impegno e debito del governo superare il bene che i discacciati erano creduti fare. Ogni comunità salariò i maestri di leggere, di scrivere, d'abbaco. In ogni provincia fu eretto convitto per i nobili, con dodici letture di cui due sole di

argomenti ecclesiastici, dieci di scienze o lettere ; altrettanto nelle città maggiori del regno ; ed altre, ma in minor numero, nelle città più ristrette. Era pubblico l'insegnamento ; i professori eletti per pubblico esame. I vescovi solamente direttori di seminarii sotto l'autorità del re, non avevano nella comune istruzione voce o ingerenza » (17). E anche l'Università ebbe miglioramenti e incrementi nelle cattedre e nelle dotazioni per volere del ministro Tanucci. « I professori ottennero maggiori stipendii, migliori speranze ; e tolte le cattedre inutili, se ne posero delle nuove, di eloquenza italiana, di arte critica nella storia del regno, di agricoltura, di architettura, di geodesia, di storia naturale, di meccanica, di fisica sperimentale e astronomica, quasi tutte affidate a laici. L'accademia delle scienze e delle lettere mutò ordini e migliorò, perciocchè abbandonate le ciance o le pompe dei trascorsi tempi, e mirando alle utilità nazionali, fu prescritto che le scienze si applicassero alle arti, a mestieri, alla medicina, a trovare novelli veri ; e le letture chiarissero le oscurità della storia patria così, da giovare alla sapienza comune, e all'arte del governarsi ». Ma è notabile, continua il Colletta, « che il presidente dell'Accademia era per legge il maggiordomo di corte, e che gli accademici onorari venivano eletti dal *supremo arbitrio del re* (sono parole dello statuto) nella sublime nobiltà ; tanto era impossibile affrancare qualunque sociale instituzione dall'arbitrio regio e dalla potenza dei nobili ».

Anche a *Parma*, dominata come Napoli, dai Borboni, e dove teneva le redini del governo un altro audace ministro, il Du Tillot, lo spirito nuovo, ispiratore di riforme rivendicatrici, contro la corte di Roma, dell'autorità del sovrano, si espresse nella vita della scuola e della cultura per l'opera del padre teatino torinese PAOLO MARIA PACIAUDI (1710-1785), maestro e amico dell'Alfieri, uomo di larghi studii archeologici e scientifici, molto propenso, non ostante la ferma ortodossia, verso i « filosofi », e intento a diffonderne i lumi. Partecipe dell'avversione profonda e universale per i Gesuiti ; egli ebbe campo a manifestare il suo indirizzo di pensiero quando, chiamato nel 1762 a Parma coll'incarico di sopraintendere agli scavi di Velleda e di formare la ducale biblioteca, compose quella *Costituzione per i nuovi regi studi*, che fu approvata dal duca il 3 febbraio 1768, e che fu la base di tutta la riforma universitaria (18). Per essa si istituiva, sul modello, forse, delle costituzioni universitarie di Vittorio Amedeo II (1729), un vero monopolio statale dell'istruzione : proibita ogni altra scuola pubblica o privata che non fosse stabilita dal governo ; obbligati gli alunni e i chierici dei seminari episcopali a frequentare le scuole ducali, ma esonerati da tale obbligo gli alunni del famoso collegio Alberoni, dove prevalevano tendenze giansenistiche e dottrine filosofiche Lockiane ; regolato l'insegnamento della teologia « secondo lo spirito e la lettera dei due principali lumi di essa, Santo Agostino, e, come dicevano le Costituzioni, il suo fedele interprete, S. Tommaso d'Aquino » ; subordinato, infine l'insegnamento del diritto canonico al riconoscimento delle leggi civili ossia della supremazia dello Stato. Era, dunque, questa del Paciaudi una riforma

dove lo spirito regalista si temperava con elementi illuministici, accolti però con molte riserve ; ma per breve tempo essa durò : nel 1771, licenziato il Du Tillot dal duca Ferdinando, anche padre Paciaudi perdette la sua influenza direttiva sulle pubbliche scuole, e fu travolto nella facile accusa di empietà.

Con indirizzo analogo a quello del Paciaudi, in senso cioè giurisdizionalista e con spirito simpatizzante per il giansenismo, si compirono importanti riforme pedagogiche e didattiche in *Toscana* sotto il granduca Leopoldo I.

Anche qui la povertà dell'istruzione per i maschi, la diffusa educazione claustrale per le femmine, la prevalenza della casistica gesuitica erano mali universalmente lamentati. « A quel tempo, dice il Capponi, pareva profana malizia il credere che mogli e madri potessero ammaestrare sui doveri di moglie e di madre, e che la scuola delle virtù del mondo altrove risedesse fuor che nel chiostro » (19). Contro un tale stato di cose, considerato principalmente nel suo aspetto religioso, cercò di reagire il vescovo di Pistoia SCIPIONE DE' RICCI (1741-1810). Educato in ambienti intinti di giansenismo, lettore appassionato delle maggiori opere giansenistiche francesi e italiane, in corrispondenza coi maestri più celebrati di tale indirizzo, quali il Zola e il Tamburini dell'Ateneo pavese, il Ricci mirava essenzialmente a un rinvigorimento della fede per mezzo di una riforma dell'istruzione religiosa nei seminarii, nei quali raccomandava che si seguisse S. Agostino, « nelle cui dottrine la Chiesa cattolica ha sempre riconosciuto la dottrina sua ». Ma anche l'istruzione del popolo fu uno dei suoi pensieri : bandito il catechismo del Bellarmino in cui egli notava « l'indebolimento della sana morale e la puerilità di alcuni insegnamenti », il Ricci invece a fanciulli, a donne e ad operai distribuiva suoi catechismi della domenica, libri ascetici stampati nella diocesi, o fatti venire dalla Francia, e tradotti in volgare. In una famosa pastorale del 1782, che fu anche tradotta in tedesco e distribuita ai vescovi dell'Impero, combatteva la tesi di quei predicatori che chiamavano insolente curiosità lo studio della religione, e raccomandava invece la lettura di autori giansenisti quali il Quesnel, il Sacy, il Racine, il Nicole ; e infine dettò norme per l'educazione e istruzione religiosa delle giovanette, e tradusse dal francese libri di lettura per fanciulli (20).

L'influenza del vescovo De' Ricci, che rimase sulla cattedra di Pistoia dal 1780 al 1791, e che con le omelie, le pastorali, gli scritti, le assemblee (famosa è la sinodo la lui convocata nel 1786) conquistò grande autorità in una parte del clero, e presso il granduca, deve esser stata notevole specialmente nel campo educativo : essa per un lato rispondeva a un reale bisogno di riforma morale, per un altro traeva forza, mi pare, da quella medesima tradizione mistica che scendeva giù dai grandi spiriti toscani del trecento, che risorge più o meno vigorosa e più o meno ortodossa nei secoli successivi, e che doveva proseguirsi, pur dopo il De' Ricci, in alcuni nobili spiriti di credenti e di educatori del secolo decimonono.

Certo è che l'opera del vescovo di Pistoia, insieme con la memoria della gloriosa imperatrice Maria Teresa e con l'esempio dell'Imperatore Giuseppe II,

madre l'una, fratello l'altro del granduca Leopoldo, devono aver potentemente agito su di questi per spingerlo sulle vie delle riforme, fra le quali hanno gran posto quelle operate nel campo dell'istruzione e dell'educazione.

Sostituiti ai Gesuiti, dopo la soppressione del 1773, gli Scolopi, che dal 1630 si erano stanziati in Firenze e poi diffusi in altre terre di Toscana; ordinate scuole elementari per i maschi, oltre che in Firenze, nelle più popolose borgate e nelle maggiori città (Arezzo, Pistoia, Montepulciano, San Sepolcro, Livorno); istituita nel 1748 una scuola normale sul genere di quelle che in Austria e in Lombardia del pari si andavano creando; riformati nel 1785 i Conservatori per l'educazione femminile nel senso di mantenere bensì in essi l'indirizzo religioso, ma di sottrarli alla dipendenza dei vescovi e alla disciplina claustrale; riformati gli statuti dell'università di Pisa nel 1782, creati e migliorati musei, gabinetti e istituti scientifici; ne venne a tutta la pubblica istruzione un impulso forte e benefico, i cui effetti si fecero sentire a lungo sulla cultura di quelle popolazioni (21).

6. — Ma dove lo spirito riformatore si avanzò più arditamente e con maggiore organicità di disegno fu in *Lombardia*. Quivi la dominazione austriaca sotto principi illuminati come Maria Teresa e Giuseppe II, i quali miravano a consolidare il trono e accrescerne la potenza favorendo lo spirito del tempo, assistiti da ministri sagaci come il principe di Kaunitz e il conte Firmian, recò seco benefici effetti, oltre che in altri campi della pubblica amministrazione, in quello della educazione e della scuola.

L'università di Pavia fu oggetto di sollecite e sapienti cure da parte del governo. Nominata nel 1765 da Maria Teresa una Deputazione degli studi, della quale faceva parte il conte G. R. Carli; e discusse ampiamente le proposte di riforma da essa presentate nel 1767, si venne infine nel 1773 a un *Piano* di rinnovamento universitario, che era essenzialmente informato a questi principii: sovranità esclusiva dello stato sulla vita e sulle funzioni dell'Ateneo; sopraintendenza dell'Ateneo su tutte le scuole pubbliche dello Stato, ed esclusiva appartenenza ad esso della funzione scolastica pubblica (« non sarà lecito a chicchessia fuori dei Professori di tenere scuola pubblica di qualsivoglia scienza» (22); libertà di studii e indipendenza di idee nell'insegnamento, sempre però entro i limiti della devozione al sovrano e con la scorta di un *Piano scientifico*, dove della Logica e Metafisica come della Filosofia morale e della Teologia, della Storia d'Italia come della Storia ecclesiastica eran tracciati i principii fondamentali. Ed è interessante a questo riguardo osservare, che, se per l'insegnamento filosofico si notano nel *Piano* le influenze delle dottrine sensistiche e utilitaristiche (come là dove si dice che « per conoscere se stesso, l'uomo deve fare l'analisi delle proprie sensazioni », che « dalla associazione delle idee e dall'azione degli organi dipende interamente l'origine delle lingue », che l'amore del prossimo è fondato « sul ben inteso amor proprio », e che alla soddisfazione morale contribuisce anche « il giusto valore che l'uomo accorda agli altri esseri

e la loro influenza per la propria felicità ») ; per l'insegnamento del Diritto canonico e della Teologia dogmatica e morale è visibilissima l'influenza della dottrina giansenistica (come là dove si dice che « la dottrina di S. Agostino, e dei suoi più fedeli seguaci, ed Interpreti, sarà la sacra áncora del professore nelle questioni polemiche »).

Del resto è notevole nel *Piano* di riforma direttiva, disciplinare e scientifica la larghezza e la sapienza dei criteri didattici e scientifici, che meriterebbero di esser tenuti presenti e seguiti anche ora. « Lo scopo generale di tutti i professori nelle loro istruzioni, è detto negli avvertimenti generali, dovrà essere quello della brevità e precisione, accompagnata da buon metodo, e da una ordinata gradazione delle dottrine. Devono mettersi sulla buona strada i giovani, devono essere scortati nel cammino, devono essere muniti di lumi necessarii, e non oppressi con superflue cognizioni e con poco interessanti dettagli, perchè possano, ben preparati, da sè inoltrarsi nelle cognizioni più recondite. La grande arte della precisione, per avvezzare alla quale gli allievi deve essere impegnata la cura di ogni professore, consiste nell'impiegare le sole idee necessarie, nel distribuirle coll'ordine conveniente ad esprimerle coi termini proprii, ciò che forma la vera eloquenza dei Filosofi, e che dovrebbe essere di tutti. Il principale oggetto dei Professori delle istituzioni elementari delle scienze deve essere di fissare, e raccogliere i principii delle nostre cognizioni certe, di presentare sotto un medesimo punto di vista le verità fondamentali ; di mostrarne la loro connessione e reciproca dipendenza; di ridurre gli oggetti di ogni scienza particolare ad alcuni punti principali e ben distinti per trascorrerli più facilmente; di evitare lo spirito minuto e limitato, di non perdersi mai ad esaminare ciò che gli uomini hanno pensato, ma ciò che hanno pensato di vero. L'esame dei delirii umani in tanta indigenza di solide cognizioni, o non deve occupare niuno o non deve certamente essere l'oggetto dell'istitutista in nessuna facoltà ». Sono inoltre da ricordare, altre prescrizioni importanti, che segnavano veramente il distacco dall'antico insegnamento : « si dovrà sostituire l'uso della lingua italiana a quello della latina per renderne più esteso il vantaggio ad ogni classe di persona » ; « in tutte le scuole di fisica dovrà essere introdotto l'uso delle esperienze per provare e confermare col fatto le diverse verità e teorie, che si insegnano ».

Per tale ordinamento, e per la munifica larghezza dei Principi nel provvedere di mezzi scientifici e di istituiti adatti l'insegnamento, e per la sapiente avvedutezza nell'attirare e conservare all'Università maestri valorosi di Lombardia e di altre terre italiane e straniere, accadde che in breve tempo l'Ateneo ticinese sorgesse ad alta celebrità con i nomi di scienziati come lo Spallanzani, lo Scarpa, il Mascheroni, il Volta, di filosofi e giuristi come lo Zola, il Tamburini, il Palmieri, il Natali, cultori eminenti di dottrine giansenistiche specialmente applicate ai rapporti fra lo Stato e la Chiesa.

Lo Zola e il Tamburini, forse anche il Pilati, famoso illuminista trentino intinto anch'egli di Giansenismo (23), ebbero molta parte in un'opera pedagogica

di molta audacia regalistica, cioè nel formulare il piano degli studii del seminario generale istituito pure in Pavia, nel 1786, da Giuseppe II allo scopo di preparare allo stato sacerdoti informati ai concetti delle dottrine giansenistiche. Chiunque aspirava ad essere ministro della Chiesa doveva compire gli studii teologici in quel seminario sorto a immagine di Porto Reale con programma e indirizzo scientifico e filosofico poco dissimile. Ma esso brevemente durò; l'imperatore Leopoldo II cinque anni dopo, nel 1791, sopprimeva il seminario, perchè in esso, dice il Verri, s'insegnava una teologia, « la quale riduce a mera parola la podestà del romano pontefice, ed insegna una crudele ed ingiusta dottrina sui bambini morti prima del battesimo, sulla predestinazione e sulla grazia » (24).

Nel medesimo tempo, e sotto il medesimo impulso innovatore dei due principi Maria Teresa e Giuseppe II, si videro rifiorire le scuole palatine di Milano ampliate con l'insegnamento dell'economia politica, dell'arte notarile, dell'eloquenza o dei principî generali delle arti, e decorate dell'opera di maestri insigni, come il Parini (1729-99), al quale s'aggiungevano, per le scienze matematiche e fisiche uomini come Paolo Frisi (1724-1784) e Barnaba Oriani (1752-1832) (25). Il Parini può dirsi abbia dato espressione poetica a tutto quel rinnovamento educativo, egli che non solo nel « Giorno » e nelle Odi componeva in alta unità di pensiero gli elementi essenziali di un ideale civile, in cui l'educazione fisica e la spirituale, la patria e l'umanità, la dignità personale e la pietà, la scienza e la religione si consertavano, ma anche celebrava nella laurea dottorale conferita, fra grande plauso di maestri e di magistrati, di popolo e di accademici, a Pellegrina Amoretti, il nuovo concetto della scienza a tutti uomini e donne, popolo e signori, aperta e per tutti educativa (26).

Ma l'opera dei due principi riformatori, si svolse attivissima anche nel campo dell'educazione popolare, alla quale si era già pensato fin dal 1773 dopo l'abolizione dell'Ordine dei Gesuiti, ma a cui si provvide più particolarmente da Giuseppe II con un editto del 1786 seguendo l'indirizzo dell'abate di Sagan, Ignazio Felbiger (1724-1788), il benemerito instauratore nei paesi cattolici soggetti alla monarchia absburghese di quei principii e metodi didattici che già nei paesi protestanti per l'opera di Ernesto il Pio (1641) e di A. H. Franke (1695), avevano avuto grande successo.

Furono allora istituite in Lombardia scuole rurali gratuite per i poveri, e altre a pagamento per gli agiati; in esse erano materia d'insegnamento, insieme col catechismo, considerato pur sempre come fondamentale, la lettura, la scrittura, l'aritmetica con elementi di geometria pratica e di disegno, e, per le scuole di campagna, con elementi pure di agraria e di economia rurale. Il metodo introdotto dal Felbiger in tutte le scuole da lui istituite in Prussia come in Austria, voleva essere una prima reazione alla pratica tradizionale del gretto apprendimento meccanico, del modo individuale d'insegnamento e della disciplina mortificante e brutale; voleva essere fondato sopra la simultaneità e la gradualità dell'insegnare, su l'esercizio dei poteri di osservazione

e riflessione degli alunni, per quanto aiutati da mezzi esteriori, quali erano le tabelle espositive delle differenti combinazioni di sillabe e di numeri e riassuntive della materia in quadri generali e particolari, schematici e graduali. C'era bensì in questo espediente tecnico delle scuole elementari, nella uniformità del metodo prescritto, nell'insegnamento del leggere e dello scrivere, nella minuziosità delle norme, il pericolo di un nuovo indirizzo del tutto meccanico dell'insegnare e dell'apprendere, ma, in verità, esso dipendeva per gran parte dalla pigrizia e dall'ignoranza dei maestri oltre che dai difetti proprii del principio ispiratore del Felbiger, più dominato dall'esigenza dell'ordine esteriore che da quella dell'attività creatrice del fanciullo. Egli tuttavia ebbe il gran merito di aver poste le basi di una chiara e salda organizzazione delle scuole primarie.

A lui appartengono queste nobili espressioni, di sapore squisitamente illuministico, che traducono, quasi direi, il concetto ispiratore dei principî riformatori in materia scolastica. « L'educazione della gioventù d'ambo i sessi è il più importante fondamento della vera felicità dei popoli. Da una buona educazione e direzione dei primi anni dipende tutta la futura condotta degli uomini, lo sviluppo del genio, e del pensiero delle nazioni, il quale non può essere raggiunto, se non vengano diradate con buoni istituti d'educazione e d'istruzione le tenebre della ignoranza, e non venga impartito ad ognuno l'insegnamento adatto alla sua condizione » (27). Il Felbiger aveva organizzato la scuola in tre gruppi : le *normali* per la preparazione dei maestri con insegnamenti di religione, di grammatica, di aritmetica, di economia domestica, di morale, di scienze, di storia e geografia ; le *principali* per la istruzione delle classi cittadine con press'a poco le medesime materie, meno il tirocinio che era prescritto per gli allievi maestri ; le *comuni* o triviali per la istruzione del popolo, e quindi ridotte agli elementi del catechismo, del leggere, dello scrivere, del calcolo, della economia. Il Regolamento del Felbiger portava inoltre l'obbligo scolastico per tutti i fanciulli dai sei ai dodici anni, che non fossero istruiti in casa ; lo estendeva anche alle donne ; e organizzava un complesso e serio servizio di ispezione e di vigilanza delle scuole. Ma il Regolamento del Felbiger, onde venne, si può dire, il grande impulso alla istruzione del popolo tedesco, non fu attuato, nella sua pienezza, in Lombardia : si rinunciò all'obbligo scolastico ; si istituì una scuola mista, che era gratuita soltanto per i veri poveri (i quali, però, erano incaricati della pulizia del locale e di altre simili opere servili), e a pagamento per gli altri, (i quali, invece erano esenti da ogni servizio) ; i tre tipi di scuola furono ridotti a uno solo, costituito di due classi con due maestri, e tenuto al medesimo metodo normale e ai medesimi libri di testo. Per gli allievi maestri però era riservato un corso speciale con brevissimo tirocinio.

7. — Su tali basi si apersero nel 1787 le prime scuole elementari pubbliche, ritoccate con nuovo Regolamento nel 1791 ; e ad organizzarle e dirigerle fu chiamato il padre somasco Francesco Soave (Lugano 1743-1806), che, dotto

di lingue classiche e di moderne, già professore di eloquenza poetica a Parma, (ai tempi del Du Tillot), poi precettore in casa del governatore conte Firmian, univa allo spirito largamente colto e prontamente assimilatore un sincero e vivo interesse per i problemi morali ed educativi.

A questi infatti il Soave dedicò gran parte della sua varia attività, dettando un suo *Compendio del metodo delle scuole normali per uso delle scuole d'Italia*, che fu largamente diffuso; attendendo alla direzione delle Scuole normali di Lombardia dal 1786 al 1789; e componendo, oltre che opere di traduzione e di illustrazione delle dottrine psicologiche allora in voga (del Locke e del Condillac), i primi testi scolastici (elementi di ortografia e di calligrafia, di aritmetica e di meccanica, di lingua, italiana, di versificazione latina, il piccolo catechismo e i doveri dell'uomo, ecc). che ebbero per parecchi anni, anche dopo la morte del Soave, larga diffusione nelle scuole di Lombardia. « Si trova in essi, giudicava il Cuoco, tutto ciò che vi è di più importante, raccolto con molto giudizio ed esposto con molta chiarezza e precisione » (28). Per quanto seguace, almeno in psicologia, delle dottrine sensistiche, che, peraltro accoglieva con discrezione qua e là modificandole, e appartenente per l'indole generale della sua opera al movimento dell'illuminismo, il Soave scorgeva bene nell'attenzione il principio dell'attività spirituale, e distingueva nettamente la coscienza sensitiva dalla riflessiva, la quale « consiste nell'atto per cui l'anima entrando in sè, considera espressamente le sue attuali operazioni e modificazioni, distingue sè medesima da queste modificazioni e operazioni, e dice per certo modo a se stessa: io sento, io attendo, io rifletto » (29); ond'egli poteva bene resistere alle tendenze antireligiose, e cercò di opporsi, pur con le sue non grandi forze, ai più audaci spiriti sovvertitori della nuova filosofia, a Davide Hume e a G. J. Rousseau, per non dire anche allo stesso Kant, del quale però non approfondì e, quindi, non comprese il pensiero. Senz'essere un filosofo nel pieno senso della parola, nè un grande pedagogista rinnovatore, esercitò tuttavia con la sua opera didattica e letteraria, molteplice ed eclettica, con un vigile buon senso soffuso di buon cuore (e lo attestava Alessandro Manzoni, che ebbe il Soave maestro a Lugano nel 1790 (30), una influenza benefica, in quei tempi procellosi, sopra la scuola e l'educazione in Lombardia.

---

(1) V. JEMOLO A., *Il Giansenismo in Italia prima della Rivoluzione*, Bari, 1918. Cfr. anche: RUFFINI F., *La morale dei Giansenisti*, in « Atti della R. Accademia delle Scienze di Torino, vol. LXII, disp. 12.

(2) CARUTTI D., *Storia del regno di Vittorio Amedeo II*, edizione terza, Torino, Clausen, 1897, pag. 386.

(3) RONDOLINO, *Vita torinese durante l'assedio* 1703-1707 nel vol. III dell'opera: *Le campagne di guerra in Piemonte e l'assedio di Torino*, Torino, 1907.

(4) VALLAURI, *Storia delle Università degli studii in Piemonte* (Torino, 1846), v. III.

(5) ALBERT RADICATI CONTE DE PASSERAN, *Recueil de pièces curieuses sur les matières les plus intéressantes*. Rotterdam, Th. Johnson, 1736, pag. 229. Delle vicende

del Conte Radicati fa cenno il CANTÙ, *Storia degli Italiani* (Torino, 1876), tomo XII, pag. 176.

(6) L'opera del D'Aguirre, *Della fondazione e ristabilimento degli studi generali in Torino*, che conservavasi manoscritta nella Biblioteca nazionale universitaria di Torino (e che è stata molto danneggiata dall'incendio del 1904) fu pubblicata, a cura dell'on. Lampiasi, nel 1901 dal Municipio di Salemi, patria del D'Aguirre. V. in proposito: SALVATORE ROMANO, *Fr. D'Aguirre e la sua opera mscr.*, in «Archivio storico Siciliano», Palermo, 1902; cfr. anche: F. CORDOVA, *I siciliani in Piemonte nel secolo XVIII*, pubbl. per la commemorazione bicentenaria della incoronazione di Vitt. Amedeo II, Palermo, 1913.

(7) SCIPIONE MAFFEI, *Parere sul migliore ordinamento della R. Università di Torino alla S. M. di Vittorio Amedeo II* (dall'autografo della Capitolare di Verona) pubblic. da G. BATTISTA CARLO GIULIANI per le nozze Portalupi Giustiniani Bargarigo. Verona, tip. Rossi, 1871. Cfr. F. LATTES, *F. D'Aguirre e Sc. Maffei*, Torino, Bocca, 1906.

(8) B. BONA, *Della costituzione della Università di Torino dalla sua fondazione all'anno* 1848, Torino, Stamperia Reale, 1852; Cfr. VALLAURI, *Storia delle Università degli studi del Piemonte*, Torino, 1846, vol. III, capo I, vol. II, capo 9°. Una minuta descrizione dello stato dell'Università di Torino dal 1713 al 1737 si trova nel mscr. inedito dell'abate Ignazio Della Chiesa de' marchesi di Roddo, che conservasi nella Biblioteca del Re a Torino.

(9) VALLAURI, *cit.*; cfr. BOTTA, *Storia d'Italia continuata da quella del Guicciardini* (Parigi, 1832), libro 38°; F. RUFFINI, *L'Univ. di Torino* nel vol. pubbl. dal Min. dell'Istruz. *Monofrafie delle Università e Istituti superiori*, Roma, 1911.

(10) CLARETTA, *Sui principali storici piemontesi*, in «Memoria della R. Accademia delle Scienze», vol. XXXI, pag. 51. Il BONA, *cit*, 155 racconta: «essendo giunto avviso alla Congregazione del S. Uffizio, che S. M. intendesse far venire da Parigi due di quei Padri dell'Oratorio per conferir loro due cattedre di teologia nell'Università, e la stessa Congregazione avendone partecipato Sua Santità, questi ne rese inteso il marchese d'Ormea, perchè facesse riflettere a S. M. il pregiudizio che risulterebbe alla stessa Università dall'avere professori di una dottrina universalmente e giustamente discreditata».

(11) DENINA C., *Dell'impiego delle persone*, Torino, 1803; nella prefazione l'editore racconta le vicende per la quali il Denina fu destituito. Sulla permanenza del Denina alla corte di Federico, v. A. D'ANCONA, *Federico il Grande e gli Italiani*, in «Nuova Antologia», 16 nov., 1° e 16 dic. 1901. Vedi inoltre: DENINA C., *Considérations d'un Italien sur l'Italie* ou *Mémoires sur l'état actuel des lettres et des arts en Italie*. Berlin, 1796, pag. 18 e sgg., 72 e sgg. Interessanti e curiose sono alcune osservazioni del Denina: «Le peu d'établissements pédagogiques qu'on trouve en Piémont, si l'on excepte les seminaires des clères, tient à des causes que je ne puis point détailler ici, par lesquelles il y a eu très peu de cardinaux Piemontois en comparaison du grand nombre qu'en comptent la Toscane, la Romagne, le Milanez, l'Etat de Venise et quelques autres petits états de la Lombardie. Or la plupart des fondations pédagogiques telles que les collèges, sont dues à des cardinaux ou à des papes», pag. 22. «Un jeune homme qui a fait dans l'école de son village les basses classes depuis cinq jusqu'à dix ans, ou depuis sept jusqu'à douze, en passe ordinairement cinq autres à l'université dans la capitale de l'état, avant que d'être reçu docteur. Certes en trois fois cinq années d'études on devrait apprendre beaucoup de choses, si la méthode d'enseigner est bonne, et surtout si l'on a de bons maitres. Mais il faut avouer qu'on y perd beaucoup de temps; non pas que l'on en donne communément trop au latin, comme beaucoup de monde le suppose; mais parce qu'il y reste des vuides que les maitres d'école ont beaucoup de peine à remplir, si l'éducation domestique, generalement négligée, n'y contribue point. D'ailleurs cet usage barbare de dicter deux, trois et quatre heures par

jour, occupe inutilement la jeunesse dans les années les plus propres à developper les talentes par des lectures et des entretiens instructifs » pag. 36. Cfr. SURRA, *Denina accademico* in « Rass. nazionale » 1906, voll. 149 e 150.

(12) MOLMENTI P. G., *La storia di Venezia nella vila privata*, Torino, 1885, pag. 406-7; cfr. ROMANIN, *Lezioni di storia veneta*, Firenze, 1875, vol. II, capp. XII, XIII; CANTÙ, *Storia degli Italiani*, XII, pag. 407 e sgg.

(13) MAFFEI SC., *Ricordo per la riforma dello studio. A sua Eccell. il sig. Frc. Grimani Calorfi, savio grande*, pubblicato da BIAGIO BRUGI sul testo originale, in « Atti del R. Istituto Veneto di Scienze, Lettere ed arti » anno acc. 1909-10, tomo 69, pag. 575.

(14) *Dell'educazione*, secondo I. STELLINI, volgarizzamento di E. MICHELI, Siena, 1877. Dello Stellini v. *Opera omnia*, Patavii, 1778, 4 volumi e *Opere varie* pubbl. da ANT. EVANGELI, Padova, 1781-1784. Cfr. MABIL L., *Lettere stelliniane*, Padova, 1832; CICCHITTI SURIANI, *Le idee educative dello Stellini*, in « Rivista di filosofia italiana », anno VI, fasc. 1, 1891; ARDY L. F. *I. Stellini*, Udine, 1899; ARDY, *Di alcune intuizioni sociologiche di I. S.*, Udine, 1899; C. CANTONI, *G. B. Vico, Studii critici e comparativi*, Torino, 1867, capo XVI; TOMMASEO, *G. B. Vico e il suo secolo* nel vol. « Storia civile nella letteraria », pag. 111; GERINI, *Scrittori pedagogici italiani del sec. XVIII*, Torino, Paravia.

(15) GOZZI G., *L'Osservatore veneto*, secondo l'ediz. originale del 1761, Firenze, Barbera, 1914, pagg. 47, 91, 147, 334, 338, 500; *Scritti con giunta d'inediti e rari scelti e ordinati da N. Tommaseo*, Firenze, Le Monnier, 1849, vol. II; cfr. VIGLIO A., *G. Gozzi pedagogista*, Racconigi, 1911.

(16) Più ampiamente ed efficacemente: « Sommo difetto, anzi reità di tutte le istituzioni è l'occupare la memoria dei fanciulli in cose non intese, e che nulla servono all'uso della vita. Gli aridi precetti grammaticali, i nomi, i verbi, l'affogano per il corso di tre o quattro anni, nè mai si dà loro una idea chiara delle cose che veggono o sentono ogni giorno. Non hanno mai una precisa nozione almeno delle parti esterne del loro corpo, non di quelle della casa da loro abitata, non degli animali i più domestici, non dei vegetali, non d'arti, non di strumenti d'arti. Vaglionsi in tutto il corso della vita di parole imparate per abitudine, senza mai averne inteso il vero significato. Tutto si mette in quei teneri cervelli come le apparenze dei sogni, nei quali gli oggetti si veggono e non si veggono. Aggrandiscono, sognando, sempre disapplicati, disattenti, più sicuri del falso che del vero: non si curano di sapere, perchè in cambio di eccitare la loro curiosità, ed appagarla, non si fa altro nelle scuole che molestarli con inutilità astratte e non intese, e, quel che è peggio, accertandoli che non sarà mai uomo chi non le sa, nè avrà onorato nome, nè modi da vivere. Sicchè anche i diligenti si trovano in fine ingannati ». *Scritti cit.*, pag. 344-5.

(17) COLLETTA P., *Storia del Reame di Napoli*, vol. I, pag. 105 sgg. (Firenze, 1846). PIA ONNIS, *L'abolizione della Compagnia di Gesù nel Regno di Napoli*, in « Rassegna storica del Risorgimento italiano », 1928, fasc. IV.

(18) Parma, nella Stamperia Reale, M. D. C. C. LVIII. Cfr. WIDAR CESARINI SFORZA, *Il P. Paciaudi e la riforma della università di Parma*, in « Archivio storico italiano », 1916, I; BENASSI U., *La mente di P. Paciaudi*, in « Miscellanea di studii storici in onore di Giovanni Sforza », Lucca, Baconi.

(19) CAPPONI G., *Storia di Pietro Leopoldo* in *Scritti editi ed inediti*, per cura di MARIO TABARRINI, vol. II, pag. 395 (Firenze, 1877).

(20) RODOLICO N., *Gli amici e i tempi di Scipione dei Ricci* (Firenze, 1920) specialmente il capo II; ZOBI A., *Storia civile della Toscana*, Firenze, 1850, tomo II, cap. IX; DELLA TORRE, *Il Cristianesimo in It. dai filosofisti ai modernisti* in appendice a: REINACH, *Storia generale delle religioni*, vol. II, Palermo, Sandron; IEMOLO, *Il Giansenismo cit.*, VIII.

(21) NINO CORTESE, *Lo studio e le scuole di Firenze dopo la soppressione dell'ordine dei Gesuiti*, in « Levana », 1925, N. 3; ZOBI A., *Storia civile della Toscana*, cit., tomo II, cap. VI e VIII.

(22) *Piano di direzione, disciplina, ed economia dell'Università di Pavia*, pubbl. in « Statuti ed ordinamenti dell'Università di Pavia dall'anno 1361 all'anno 1859 », Pavia, 1925. Cfr. BALDO PERONI, *La riforma dell'Università di Pavia nel Settecento*, Pavia, 1925; ALESSANDRO VISCONTI, *L'opera del governo austriaco nella riforma universitaria durante il ventennio* 1753-1773, Pavia, 1925 (nel vol. « Contributi alla storia dell'Università di Pavia », Pavia, Tipografia Cooperativa, 1925); VALLE L., *Il giansenismo all'Università di Pavia*, Milano, 1907; ROTA E., *Il giansenismo in Lombardia*, in « Raccolta di scritti storici in memoria del prof. G. Romano », Pavia, Fusi, 1901; IEMOLO, *Il Giansenismo* cit., VII.

(23) M. RIGATTI, *Un illuminista trentino, C. A. Pilati*, pag. 205 (Firenze, Vallecchi). Il libro del Pilati, *Di una riforma d'Italia* (Parigi, anno IV) contiene scarsi e poveri accenni al problema educativo.

(24) OTTOLINI, *P. Verri e i suoi tempi*, pag. 133.

(25) DE CASTRO G., *Milano nel Settecento*, Milano, 1887, pag. 277-8.

(26) CUSANI, *Storia di Milano*, Milano, 1867; vol. IV, pag. 143-4; AVV. GIOVANNI VIDARI, *Frammenti cronistorici dell'agro ticinese*, Pavia, 1891, vol. III, pag. 390 seg.; G. VIDARI, *op. cit.*, vol. III, pag. 380 sgg.; PARINI, *Ode per P. Amoretti*, 1777.

(27) *Allgemeine Schulordumg für die deutschen Normal-Haupt- und Trivial-Schulen in sämmtlichen K. K. Erbländer*, 1774. Cfr. REIN, *Encyklop. Handbuch der Pädagogik*, art. Felbiger. Il padre Francesco Soave nel 1787 tradusse in italiano questo Regolamento e l'Appendice aggiuntavi a dilucidare alcuni passi; la traduzione si trova ms. nell'Archivio di Stato di Milano, Studi 246 (1787, 13 giugno): vedi in proposito: BALDO PERONI, *Le prime scuole elementari a Milano*, 1773-1796. Società editr. Dante Alighieri, 1900.

(28) CUOCO V., *Scritti varii*, Bari, 1924.

(29) FR. SOAVE, *Opere*, Milano, Baret, 1815, *Istituzioni di logica, di metafisica, di etica*, III ediz., Venezia, Santini, 1800, v. vol. I, pag. 54-55, vol. III, pag. 148-9. Sul Soave v. PERGOLI BEN., *Il Condillac in Italia*, Faenza, 1903; L. FONTANA, *Franc. Soave*, Pavia, 1907; V. LOZITO, *Fr. Soave e il sensismo*, Voghera, 1914; NATALI G., *Un maestro del Manzoni* nel vol. cit.

(30) A. STOPPANI, *I primi anni di A. Manzoni*, Milano, 1874, pag. 71 sgg. Il DENINA (*Sur l'état actuel des lettres et des artes en Italie*, cit., pag. 81), che conobbe il Soave, lo dice: « aussi profond métaphysicien qu'écrivain correct et même élégant tant en prose qu'en vers ».

CAPITOLO QUINTO

UN PEDAGOGISTA DELL'ANTI-ILLUMINISMO.

1. — Una figura di pensatore-pedagogista contemporaneo bansì a tutto quel gran movimento di idee che percorse l'Italia nella seconda metà del secolo XVIII, ma in un certo senso estraneo, o, anzi, avverso ad esso, è quella del barnabita SIGISMONDO GERDIL. Nato a Samoens in Savoia nel 1718, educato dapprima dai Barnabiti in Annecy, poi all'Università di Bologna, in un ambiente saturo di coltura matematica e scientifica, dove fervevano discussioni fra leibniziani, cartesiani e newtoniani circa il calcolo degli infinitesimi, le cause dell'attrazione, la misura e la conservazione della forza, egli si formò essenzialmente alla speculazione astratta, alla chiarezza e precisione dei concetti, alla rigorosità matematica delle deduzioni. Professore più tardi a Macerata, a Casale, a Torino, (1750-1765), dove insegnò etica all'Università, precettore poi del Principe di Piemonte (che fu il Re Carlo Emanuele IV), infine cardinale (morto, dopo il biennio d'esilio alla Sagra di S. Michele, a Roma nel 1802), egli s'era nutrito delle dottrine di S. Tommaso, del Des Cartes e del Leibniz, ma più specialmente di quelle del Malebranche, del quale accolse le tesi principali, seguendolo, come dice il Bouillier, non solo nelle grandi verità filosofiche su Dio, la ragione, l'idea dell'infinito, le idee universali e assolute nella speculazione e nella morale, ma anche nelle proposizioni più controverse circa l'oscurità della conoscenza, l'impotenza assoluta di essa, le cause occasionali. Ma la parte più viva del pensiero del Gerdil è nella polemica sostenuta contro i due pensatori allora più diffusi e celebrati in Italia : il Locke e il Rousseau.

Contro il Locke egli scrisse ancora giovane (1747) uno dei suoi più famosi lavori : *L'immatérialité de l'ame* (1), nel quale mette Locke in contraddizione con se stesso, mostrando che i medesimi argomenti di cui egli si serve in favore dell'immaterialità di Dio provano che l'anima non può essere materiale. Sul quale argomento, ampliato nel più vasto problema della esistenza di Dio e della immaterialità delle nature intelligenti ritornò più tardi, nel 1755, in un'altra trattazione condotta con quel metodo geometrico che i Cartesiani avevano fatto valere, e che al Gerdil era familiare. In genere si può dire che da una parte il Locke per il suo sensismo e per le conseguenze materialistiche che se ne potevano trarre, e che il Gerdil vedeva principalmente rappresentate dalle antiche dottrine di Epicuro e di Lucrezio, da un'altra parte lo Spinoza per il suo panteismo e per le conseguenze ateistiche che gli sono implicite, costituirono il bersaglio costante di tutta la speculazione del Gerdil, rivolta essenzialmente a rivendicare i principii fondamentali delle dottrine teolo-

giche e filosofiche della Chiesa e a salvaguardarli da ogni corruzione anche giansenistica (2). La sua speculazione si muoveva sempre lungo le linee del razionalismo matematico, ed è quindi quanto mai lontana dalla meditazione, per altro così ortodossa, del Vico, che, circa cinquant'anni prima, aveva confutato con tanta originalità e Des Cartes e Spinoza, contrapponendo loro una concezione così robustamente storica. Ma il Vico è perfettamente ignoto al Gerdil: in un suo compendio di storia della filosofia (*Histoire des sectes des philosophes*), dove trovano posto accanto a filosofi e scienziati eminenti, come Bacone, Gassendi, Des Cartes, Leibniz, Locke, Copernico, Keplero, Galilei, Newton, Viviani, Cassini, anche pensatori meno famosi come il Borelli, non figura affatto il Vico. Al Gerdil, rappresentante insigne di una società intellettuale elevata, l'opera e il pensiero del grande filosofo meridionale non erano, forse, giunti, o non avevano destato interesse.

2. — Contro il Rousseau, e in genere, contro la morale e la pedagogia dell'Illuminismo anglo-francese è diretta un'altra gran parte della vasta produzione del Gerdil. Celebrate fra tutti i suoi scritti sono le *Réflexions sur la théorie et la pratique de l'éducation*, che, a lui suggerite dalla lettura dell'Emilio del Rousseau, uscito, come è noto, nel 1762, furon pubblicate prontamente l'anno dopo, e vanno ormai sotto il nome di Anti-Emilio (3). Naturalmente il Gerdil per la formazione della sua mente e della sua cultura era il meno atto, non ostante l'acutezza del suo intelletto, a comprendere lo spirito nuovo dell'educazione che penetrava attraverso tutto quel libro audacemente rivoluzionario e iconoclasta, irto di tristi sofismi, lampeggiante di paradossi, ricco di contraddizioni, eppure così profondamente vero nel suo principio essenziale, che è la rivendicazione della libertà del soggetto nella formazione di sè e nella conquista del proprio mondo spirituale, fatta attraverso la personale esperienza. Epperò il Gerdil si ferma a cogliere alcune proposizioni e tesi del Ginevrino mettendone in rilievo o l'assurdità intrinseca, o la disformità dai principii cristiani, o l'inconciliabilità con i principii dello stesso autore, o la impossibilità pratica. Nè di tutta quanta l'opera del Rousseau il Gerdil si occupa, perchè le sue riflessioni riguardano i primi tre libri, e non penetrano nell'esame del quarto, dove è pure tanta parte del pensiero del Ginevrino, e tanto meno si occupa del quinto. Del resto lo stesso Gerdil dichiara che egli non intendeva stendere una vera confutazione dell'Emilio, ma soltanto svolgere alcune riflessioni che la lettura del libro gli aveva suggerito.

E giusti calzanti precisi sono quasi tutti i rilievi del Gerdil. Il proposito rousseauiano di formare « un uomo astratto » senz'alcun riguardo alle relazioni sociali entro cui esso si svolge è giustamente dichiarato inammissibile dal Gerdil, perchè dall'uomo astratto, o dall'uomo in genere, non si può cavare nè un buon soldato, nè un buon sacerdote, nè un buon magistrato, mentre nulla è più utile « che di educare i fanciulli per i differenti impieghi ». Ma qui il Gerdil non vede il valore intimo del proposito del Rousseau, il quale vo-

leva, più che altro, asserire la necessità di una formazione generale, di una cultura umana come fondamento di qualunque preparazione professionale. Meglio il Gerdil confuta la tesi della bontà naturale, perchè gli elementi stessi di cui la natura, secondo il Rousseau, si costituisce, e che sarebbero la tendenza a cercare il piacere ed evitare il dolore, il giudizio di utilità sulle cose, il giudizio di ragionevolezza sulle azioni, non sono fra di loro concordi, onde la natura «lasciata in balia di se stessa» lungi dall'esser buona, diventa necessariamente «viziosa per l'inuguale sviluppo di quelle tendenze». E più felicemente ancora il Gerdil dimostra l'assurdità della tesi del Rousseau che sia impossibile formare a un tempo l'uomo e il cittadino: siccome, egli dice, l'uomo è in verità fatto per la società, non può bene educarsi un uomo per se stesso quando non venga educato anche per gli altri; e siccome tutto è collegato col tutto nell'universo, così anche le nature intelligenti non possono rompere i legami sociali senza snaturarsi. D'altra parte, soggiunge con acutezza il Gerdil, la formazione contemporanea e unitaria del cittadino e dell'uomo si capisce come sia impossibile in una morale assolutamente edonistica ed egoistica, non si capisce più come sia impossibile in una morale come quella del Rousseau, il quale ammettendo, accanto alla tendenza verso la felicità, la tendenza verso la perfezione e l'idea di questa, non può non ammettere il sentimento dell'onore e l'amore della virtù, che sono a fondamento della coscienza del cittadino. Felicissima è pure la confutazione della tesi rousseauiana circa la innaturalità della dipendenza degli uomini dall'autorità sociale: dappertutto, dice il Gerdil, l'uomo è in istato di dipendenza sociale, e, quando non lo è, è in istato di ferocia: «la natura dell'uomo è tale che non può fare progresso alcuno in qualsiasi cosa senza il concorso dei suoi simili; questo concorso presuppone la società, la società esige indispensabilmente un certo ordine, l'ordine non può sussistere che per mezzo delle leggi, e le leggi, finalmente, non possono essere mantenute che da un governo che racchiuda nella sua essenza le idee correlative di autorità e di subordinazione». D'altra parte, soggiunge, la vantata dipendenza dell'uomo dalla sola natura, cioè dalle forze cieche di essa e dalla esigenza dei bisogni, può, bensì, sottometterlo, ma non lo educa: la dipendenza del fanciullo dal padre determinata unicamente dal bisogno somiglia a quella dello schiavo in faccia al despota, che può schiacciarlo ad ogni istante, ma non è tale che risponda alla dignità umana. Veramente qui mi pare che al Gerdil sfugga il significato profondo della tesi del Rousseau, il quale voleva intendere per dipendenza dalla natura la dipendenza dalla legge che l'uomo liberamente riconosce, onde il Rousseau, può bene per questo rispetto essere accostato a Kant; ma è certo che il Ginevrino si esprime sempre in modo tale, così oscillante fra i riferimenti empirici e le interpretazioni trascendentali, che la critica del Gerdil può sembrare perfettamente giustificata.

Giuste sono anche molte riflessioni del Gerdil circa il programma e i metodi dell'istruzione, circa l'uso delle favole, che egli apprezza nel loro valore

educativo, circa l'insegnamento della lingua, della quale rileva la grande efficacia per rispetto allo sviluppo mentale, circa l'insegnamento della storia che rivendica contro le denegazioni del Rousseau, circa l'uso delle carte nell'insegnamento della geografia, e l'accordo del metodo intuitivo e sperimentale con l'uso delle definizioni e con il procedimento deduttivo nell'insegnamento della geometria. « Niente di più vantaggioso, dice il Gerdil, che fare delle figure esatte, combinarle, riportarle l'una sull'altra, esaminarne i rapporti per via di ricerche e che conducano Emilio a trovarli da sè. Ma il nostro Autore ha evidentemente torto là dove parla di sopprimere tutta la serie delle definizioni e delle proposizioni. Questi due metodi anzichè essere opposti, si chiariscono a vicenda ; le osservazioni del tipo di quelle proposte dal Rousseau serviranno a far meglio comprendere le definizioni, e le definizioni a loro volta serviranno a dirigere l'osservazione ».

In questo passo, come, del resto, in tutto il libro, emerge la preoccupazione costante del Gerdil, che è quella, non tanto di rifiutare il metodo attivo patrocinato dal Rousseau (chè, anzi, il Gerdil ne riconosce il pregio in tutti gli insegnamenti e nella stessa educazione morale), quanto piuttosto di associare ad esso il metodo logico del collegamento e della sistemazione delle idee e del sapere. Mente addestrata al pensiero matematico, alla chiarezza e precisione del concetto, alla concatenazione logica delle idee, il Gerdil temeva soprattutto da quel metodo rousseauiano il disordinato dispiegarsi delle energie mentali, il formarsi di un sapere confuso e oscuro. « È meglio, diceva con una frase del Montaigne, una testa vuota che una testa mal riempita, e mal riempita è tanto quella nella quale sono state messe cose cattive, quanto quella nella quale sono state ammassate delle cose buone alla rinfusa ». L'ordine, egli voleva sopra tutto ; quell'ordine che egli riscontrava nella sistemazione logica delle matematiche, che egli scopriva nella correlazione delle forze e degli enti di natura, e che affermava come condizione essenziale della vita associata.

L'ordine, spiegava in una Memoria (*Op.* vol. 1), che merita di essere brevemente riassunta, risulta dai rapporti che collegano diversi oggetti fra loro, ed è quindi fondato in natura quanto il vero. « Un semplice rapporto è una verità ; un rapporto che ne determina un altro forma l'ordine, e la conoscenza dell'ordine non è, per così dire, nell'uomo che un'estensione dell'intelligenza del vero. Ma fra la conoscenza del vero e quella dell'ordine vi è questa differenza, che la prima (in quanto si limita al semplice rapporto, indipendentemente dall'importanza o dall'eccellenza dell'oggetto) è seguita da un semplice atto d'affermazione, per cui io dico a me stesso che la cosa è tale quale io la percepisco. Invece la conoscenza dell'ordine è anche seguita da un sentimento d'approvazione, per cui io dico a me stesso, non solo che la cosa è come è, ma per di più che è come deve essere. Questo sentimento d'approvazione è sempre seguito da un moto di compiacenza, perchè non è possibile non compiacersi di ciò che si approva ». « L'idea dell'ordine è, quindi, come osserva nell'Anti-Emilio, naturale ed omogenea agli esseri intelligenti, e costituisce un'attrat-

tiva potente, che li spinge ad agire in maniera conforme alla loro perfezione e alla loro felicità. L'uomo, soggiungeva, è per natura amico dell'ordine ; dovunque lo vede, lo approva e se ne compiace ; non può conoscere niente se non mediante l'ordine che mette nelle sue operazioni, e quanto più ha disposizione a intendere e sentire l'ordine nei diversi oggetti dell'intelligenza, tanto più ha genio e talento. Unicamente dall'ordine degli affetti deriva la calma e la serenità dell'anima ; qualora invece ne sia turbata l'armonia, ne conseguono l'inquietitudine, la rabbia e la disperazione ».

Ora in tutto questo è espressa indubbiamente una grande verità e una profonda esigenza. È indubbiamente vero che l'idea dell'ordine, cioè della unità onde si collegano in un tutto coerente in sè e rispondente al fine i varii elementi o momenti o aspetti di cui quello si costituisce, è un principio direttivo essenziale di ogni attività spirituale, sia essa teorica o pratica ; e che dalla mancata o insufficiente o imperfetta o saltuaria osservanza di tal principio derivano le lacune, le oscurità, le contraddizioni, le tortuosità, le oziosità del pensiero e dell'azione ; ed è quindi assolutamente necessario che l'educazione sia dominata da tale idea, che è poi quella della disciplina mentale e morale, della organicità nella cultura dello spirito. E per questo riguardo aveva ragione il Gerdil di mettere in guardia contro le interpretazioni e applicazioni superficiali o affrettate della dottrina del Rousseau.

Ma il problema riguardava piuttosto il modo come l'ordine si può costituire, se, cioè, per mezzo di un'educazione essenzialmente intellettualistica eteronomica e dommatica, che trae da principii logici astratti, da modelli fissi di perfezione, da proposizioni esteriormente imposte, da esercizi formali dei poteri della mente la disciplina generale dello spirito, oppure per mezzo di una viva esperienza che, esercitando a un tempo tutti i poteri, quelli dell'intelletto e quelli del sentimento, le tendenze istintive e gli atti consapevoli della volontà, fa costituire all'educando da lui stesso, e sia pure sotto la paterna vigilanza dell'educatore, e per progressiva autocorrezione, la propria armonica e ordinata coltura, la propria disciplina umana.

Il Gerdil invece, allo stesso modo che concepisce l'ordine come una realtà oggettiva di rapporti staticamente posti nella natura, cui la ragione coglie e il sentimento approva con compiacenza (concetto che il Rosmini più tardi svilupperà con la sottile distinzione della stima speculativa e della stima pratica), così concepisce l'educazione più come un processo di modellazione e di addestramento dell'educando sopra modelli e paradigmi e precetti già dati e fissati, che non come autoformazione attiva. Di qui l'importanza prevalente che egli dà all'autorità sulla libertà, alle nozioni di grammatica sullo apprendimento pratico della lingua, agli esemplari classici sul libero esercizio della espressione, alle norme della logica formale sulla esperimentazione viva del ragionamento. Non è da dire che egli non abbia ragione nel contrapporre alla mobilità dell'istinto la regola della ragione, alla spontaneità della ispirazione la linea del modello o del capolavoro, alla incertezza del pensiero ingenuo

la certezza del pensiero logico riflesso, alla incoscienza della scoperta scientifica o della invenzione artistica o della ispirazione morale la consapevolezza delle ragioni su cui poggia la verità delle proposizioni o la bellezza dell'opera o la bontà dell'azione; ma si deve ammettere che tale contrapposizione non è statica, bensì dinamica, che cioè i termini non si devono contrapporre come già definiti al di fuori della esperienza viva in cui essi si scoprono e si risolvono. Bisogna far conquistare all'alunno, con la sua stessa esperienza della libertà, la coscienza dell'autorità; con la sua stessa esperienza del pensiero e dell'errore, la necessità e il valore della regola logica; con la sua stessa esperienza della spontaneità artistica, il senso della bellezza del capolavoro; con la sua stessa esperienza dell'azione generosa, la universalità imperativa della legge. Bisogna conciliare nell'atto vivo dell'educazione i due termini opposti della libertà e dell'autorità, dello individuo e dell'universale, del soggettivo e dell'oggettivo.

3. — La medesima fiducia nei poteri razionali e nel loro esercizio, nelle discipline geometriche e logiche, e nella efficacia delle idee chiare e della mente ordinata sulla educazione generale si riscontra in altri brevi ma acuti saggi pedagogici del Gerdil, come nelle *Considerazioni sopra gli studii della gioventù*, nel *Plan des études pour un jeune seigneur* e nel *Plan des études pour le prince de Piemonte* (4).

Nel primo di questi scritti che in un certo senso ricorda quello di ben altra tempra e natura del Vico, il Gerdil incomincia col deplorare i difetti dell'educazione del suo tempo, quello, cioè, di rendere troppo piani e facili gli studii, e quello di dare cognizioni utili a far comparsa di uomo bene educato fra le persone colte e civili. Ai quali difetti egli contrapponeva la necessità di addestrare lo spirito ad usare fatica e industria, e la necessità di esercitare le facoltà intellettuali per accrescerne la capacità, la penetrazione e il vigore, per fare insomma che i giovani non solo imparino le cose, che sono loro formalmente insegnate, ma, ciò che è più, imparino l'arte d'imparare da loro medesimi, ed escano dalla scuola non solo forniti di una maggiore o minore copia di cognizioni, ma inoltre dotati di quella luminosa perspicacia d'intelletto, e di quella finezza e verità di discernimento, che tanto può e vale sia per il progresso delle scienze, sia per il maneggio degli affari. E trova che a tale scopo assai contribuisce « un lungo e continuato esercizio di metodiche riflessioni sopra i varii oggetti delle umane conoscenze »; e raccomanda quindi come parte essenziale di una buona istituzione la logica e la geometria. A proposito della logica osserva che essa « *fait discerner à l'instant ce qu'on n'aurait aperçu que par tatonnements; elle repand une nouvelle lumière dans l'ésprit, en éclairant la source de l'erreur* »; e a proposito della geometria nota bensì con acutezza che le combinazioni delle cause morali determinatrici degli avvenimenti della vita sono di tutt'altro genere di quelle dei numeri, delle linee e delle figure; ma aggiunge che « *la precision d'une bonne méthode*

géometrique peut beaucoup aider à la sagacité, pour pénetrer et saisir dans leur vrai point de vue les rapports mauvais et compliqués, que le choc des intérêts et des passions produit et diversifie à chaque instant ». Perfino nell'insegnamento della storia, della quale il Gerdil vede molto nettamente il valore formativo, egli mira a far acquistare, oltre la conoscenza del cuore umano, « *l'heureuse habitude de lier ses idées, et de les rendre avec ordre et netteté* ».

Nei due programmi di studio dettati, l'uno per un giovane Signore, l'altro per il principe di Piemonte emerge sempre la medesima preoccupazione fondamentale, di esercitare lo spirito in modo che esso proceda da sè, e con il metodo della riflessione costante, a cui i varii insegnamenti di lingua italiana e francese, di storia e geografia, di geometria e aritmetica, di logica, di fisica, di religione e morale porgono occasione a materia. Nel programma di studii per il principe di Piemonte, per il quale il Gerdil può bene essere accostato, come ha osservato l'Allievo, al Bousset, al Fénelon, al Fleury, al Condillac, che per i loro regali alunni dettarono opere insigni, il Gerdil sentenzia che « il frutto più prezioso dell'educazione è di fortificare con una buona abitudine quel colpo d'occhio giusto e penetrante, che segue il concatenamento naturale delle idee, e vi scorge prontamente e senza fatica quel che c'è di conseguente e di inconseguente in un ragionamento », e si dà lode al principe di non lasciare nulla a desiderare « in tutto ciò che riguarda la giustezza del ragionamento ». La lingua e la grammatica, la storia e la scienza, come la logica e la metafisica, sono tutte rivolte essenzialmente a quello scopo ; e quindi nel programma del Gerdil, se hanno qualche posto le favole, non ha posto la poesia : in genere, dice il Gerdil, i poeti cercano più di piacere che d'istruire ; e val meglio appigliarsi agli autori che cercano più d'istruire che di piacere.

Meritano infine di essere ricordate alcune *Regole di condotta, per una principessa sposa* (Giuseppina di Savoia sposa nel 1771 a Luigi di Borbone, conte di Provenza,) belle per finezza di osservazioni e per nobiltà veramente cristiana di pensiero. Ne riporto alcune : « Correggete gli errori altrui con moderazione, in ispirito di pace e di carità, ricordandovi che la correzione deve avere per iscopo, non già di soddisfare il risentimento, ma di emendare il colpevole. — Non conviene ostentare scienza di erudizione ; ma una parola detta a proposito e senz'affettazione basta per far vedere che si è istruiti, e, ciò che vale ancora meglio, che si sa fare uso dell'istruzione. — Leggete con riflessione, notate quel che vi conviene, abituatevi a rendervi conto di ciò che avete letto. Vi sono dei libri, che bisogna leggere più d'una volta ».

È, dunque, sempre nel Gerdil la preoccupazione sana e giustissima, ma unilaterale e astratta, di formare la mente chiara ordinata e sagace, e la fiducia di conseguire per essa una buona educazione di tutto lo spirito. C'era in lui una nobile e consapevole resistenza alle correnti sensistiche e utilitarie del suo tempo, una visione lucida del valore intrinseco del sapere e della istruzione ; ma il suo medesimo intellettualismo, per il quale in un certo

senso si accostava agli Illuministi, non gli consentiva di vedere la efficacia di quel metodo attivo che il Rousseau preconizzava, nè in fondo, di accogliere quel concetto dello spirito come attività svolgentesi sulla base della esperienza vissuta, che era il concetto nuovo che s'andava maturando nella coscienza filosofica e pedagogica (5).

4. — Era codesta l'idea che fermentava, sotto tutto quel vivace, ma un po' torbido, moto spirituale, da cui erano agitati e scossi pensatori e statisti, principi e popoli.

C'è un grande anelito e uno sforzo inquieto verso un rinnovamento educativo, come verso un rinnovamento sociale ; ma in verità le linee direttive e le mete non sono ancora presenti alle coscienze.

Non è ancora diffusa e salda la fiducia nei poteri creativi e produttivi dello spirito : non è sorto ancora il concetto di un'educazione nazionale ; non si è ancora precisamente scoperto il germe vero del rinnovamento educativo nell'anima stessa del popolo ; non si ha ancora l'idea chiara di quel che debbano essere le scuole e il metodo di formazione umana e civile. Ma già molto cammino si è fatto : l'intimo rapporto del problema pedagogico con quello sociale-economico per un lato, e con quello politico-giuridico per l'altro, è ormai nettamente affermato ; l'interesse, non solo religioso-chiesastico, ma civile e culturale per l'educazione è desto ; la necessità di una stretta aderenza del programma e del metodo educativo-didattico ai bisogni e alle esigenze reali della vita è universalmente proclamata ; il collegamento dell'educazione con il concetto filosofico della vita è presente, sia pure in forme diverse e in modo un po' oscuro, agli spiriti.

La tradizione migliore dell'Umanesimo italiano, rivolto a una educazione piena e armonica, compiuta in contatto con la varia vita del principe, dell'artigiano, del mercante, dopo d'essersi estenuata e consunta nell'esteriorità delle corti e nelle futilità accademiche, stava per rinnovarsi arricchita e irrobustita per un lato delle correnti del pensiero scientifico nazionale, in cui il meglio di quell'Umanesimo si era trasfuso, e per un altro dalle correnti del pensiero europeo, dal quale l'anima italiana derivava alimenti vitali. Ma perchè si giungesse alla pedagogia del Risorgimento MANCAVA ANCORA L'IDEA CENTRALE ANIMATRICE DI TUTTO IL MOTO, L'IDEA DELLA REDENZIONE NAZIONALE INCARDINATA SU QUELLA DELLA DIGNITÀ E AUTONOMIA UMANA. Sono due idee possenti e, in un certo senso, rivoluzionarie, che non potevano maturare se non sotto l'influenza di nuovi avvenimenti filosofici e sociali, i quali, pure avendo origine diversa, derivassero in fondo da quella medesima radice, onde vien tutta l'età moderna : la coscienza, cioè, della libera attività spirituale e del suo diritto. E questo processo si compì nel secolo successivo.

---

(1) Il titolo completo dell'opera è: *L'immatérialité de l'âme demontrée contre M. Locke par les mêmes principes, par lesquels ce philosophe demontre l'existence et l'immatérialité de Dieu avec de nouvelles preuves de l'immatérialité de Dieu et de l'âme, tirées de l'écriture, des Pères, et de la Raison.* Ouvrage dédiée a S. A. R. Monseigneur le duc de Savoie: nel vol. I delle *Opere edite ed inedite*, Firenze, 1844. Una più completa edizione è quella di Roma, pei tipi di Vincenzo Poggioli, 1806-1821, curata dai PP. Francesco Luigi Fontana e Leopoldo Scati.

(2) Per consiglio del Gerdil il re Vittorio Amedeo III vietò agli studenti di recarsi alla Università di Pavia, indiziata come focolare di Giansenismo (CANTÙ, *Storia dei cento anni*, I, 502).

(3) GERDIL S., *L'anti-Emile*, trad. ital. con introdz. di ARRIGHI (Firenze, Sansoni), pag. 74.

(4) GERDIL, *Opere edite ed inedite*, Firenze, 1844-1850, vol. I. Del *Plan des études pour le prince de Piemont*, esiste una copia manoscritta nella Biblioteca del Re a Torino.

(5) V. sul Gerdil: GERINI, *Scrittori pedagogici del sec. XVIII*; ALLIEVO G., *S. Gerdil educatore e pedagogista*, in «Opuscoli pedagogici editi ed inediti», Torino, 1909; *Il cardinale Gerdil*, in «Civiltà cattolica», 1856, III; LANTRUA, *La filosofia teoretica di S. Gerdil*, in «Cultura filosofica», VII, ARRIGHI G. L., *La critica all'Emilio del Gerdil e del Capponi*, in «Rivista pedagogica», 1922; ID., *Introduzione* all'ediz. cit. dell'Anti-Emilio; BOUILLIER, *Histoire de la philosophie cartésienne*, vol. II, cap. 23, Parigi, 1854; BERTHE DE BESCAUCÈLE, *Les cartesiens d'Italie*, pag. 192 (Paris, Picard, 1920). Cfr. anche: ZUCCHI M., *I governatori dei principi reali di Savoia*, in «Miscellanea di storia italiana», Serie III, t. 22, dove è interessante a rilevarsi come nell'educazione del duca, che fu poi il re Vittorio Amedeo III, l'istitutore marchese di Fleury avesse prescelto fra gli autori filosofici il Locke, il Gravesande, il Bossuet, il Puffendorf.

SEZIONE TERZA
DALL'ILLUMINISMO AL RISORGIMENTO

CAPITOLO PRIMO
La preparazione della pedagogia del risorgimento.

1. — Il periodo storico, che va dagli ultimi anni del secolo XVIII fin verso il 1860, è caratterizzato dal processo, prima faticoso e incerto, poi più impetuoso e diritto, di formazione di una coscienza pedagogica nuova, la quale si riallaccia bensì al grande movimento illuministico, ma si arricchisce di altri elementi sotto l'influenza della Rivoluzione francese e dell'epopea napoleonica, per assumere infine, sotto l'azione di altri fattori, principalmente del Romanticismo, una fisionomia propria e ben distinta con la determinazione precisa de' suoi problemi e de' suoi fini fra il 1820 e il 1860.

Si potrebbe adunque dividere questo periodo in due momenti principali. Il primo, più breve, dal 1790 al 1820, è quello in cui, per la possente azione del moto rivoluzionario francese, che aveva spostato dai principi ai popoli il punto d'appoggio e di leva del rinnovamento civile, e per l'altra azione pure possente, sebbene forse meno avvertita, del moto di emancipazione italiana che le istituzioni politiche e le stesse guerre napoleoniche avevano suscitato, incomincia a definirsi nelle menti degli educatori più acuti il pensiero della intima dipendenza del rinnovamento educativo dalla coscienza nazionale. I Francesi, che erano discesi in Italia gridando libertà, e Napoleone, che aveva, con la creazione del Regno d'Italia, più che rinnovato un nome e un istituto tramontati con Berengario II, svegliato nei migliori e più veggenti il senso di un problema nuovo, e che con l'esercizio delle armi vittoriose, a cui s'eran destati gli Italiani, aveva rieccitato in essi la coscienza di un proprio valore, eran stati gli inconsapevoli fattori di un movimento di pensiero, che doveva far apparire La educazione del popolo inseparabile dalla formazione della nazionalità. Ma tal pensiero rimane ancora in quel primo periodo franco-napoleonico privilegio di alcune menti elette, come il Cuoco e il Romagnosi. I quali medesimi, però, non giungono a chiarire e sviluppare nitidamente quel pensiero e quella connessione di elementi, che pure intuivano.

Invece nel momento successivo, che abbraccia il quarantennio 1820-1860, il problema pedagogico, che veniva all'estero, in Isvizzera come in Francia, in Inghilterra come in Germania, agitato in varia maniera, collegato con le questioni delle classi agricole e delle classi operaie, studiato in teoria e in pratica sotto i suoi varii aspetti, cioè per rispetto alla scuola, ai programmi, ai

metodi, ai maestri, diventa più popolare nelle classi colte d'Italia, specialmente in Piemonte, in Lombardia, in Toscana, e un po' meno nel Veneto, nell'Emilia e nel Mezzogiorno. Esse classi infatti, pervase da quella corrente di romanticismo cristiano, patriottico e umanitario insieme, che trovò la sua più alta espressione nell'arte manzoniana, erano massimamente propense a interessarsi delle sorti del popolo, a cercarne, per mezzo dell'istruzione e dell'azione filantropica, l'elevamento nella spiritualità, a volerne con l'apprendimento delle prime abilità del leggere, dello scrivere, del conteggiare, una migliore educazione morale e religiosa, un maggior addestramento nelle arti del vivere civile. Ma nel medesimo tempo quel romantico e operoso amore del popolo, che faceva associare l'istituzione della scuola a quella del rinnovamento agrario, la propaganda per gli asili dell'infanzia a quella per la libertà commerciale, i viaggi all'estero per visitare gli istituti del Pestalozzi, del Girard, del Naville e del Fellemberg con quelli per conoscere le istituzioni politiche e i progressi industriali della Svizzera e dell'Inghilterra, era anche pensiero e sogno di un risorgimento spirituale di tutta la nazione italiana : risorgimento, che non si sapeva definire come potesse accadere, ma in cui si aveva dai migliori una mistica profonda fede. Così il pensiero pedagogico era desiderio di azione per il popolo, studio delle esperienze pedagogiche altrui, cultura della italianità in quello che essa ha di più caratteristicamente suo, nella sua lingua, nella sua arte, e nella sua religione.

Ma quando il pensiero della redenzione nazionale, che soggiaceva come la gran linfa vivificatrice a tutto quell'intenso moto, trovò la sua espressione più consapevole ed energica nella parola dei due massimi maestri, il Mazzini e il Gioberti, allora tutti gli sforzi educativi ne trassero un nuovo alimento e si raccolsero più nitidamente in quella direzione. Cosicchè il pensiero pedagogico di quel quarantennio si può ben dire il pensiero pedagogico del Risorgimento nazionale. Noi lo seguiremo rapidamente nei suoi vari elementi, dopo avere dato uno sguardo a quello che lo ha preparato ; al pensiero cioè del trentennio 1790-1820, nel quale si compiono nel Mezzogiorno e nel Settentrione sforzi di rinnovamento educativo in senso liberale e nazionale, ed emergono le figure di due pensatori, il Cuoco e il Romagnosi, ben diversi per temperamento, per origine, per cultura, ma pure affini nel pensiero fondamentale di una funzione civile dell'opera pedagogica e di un risvegliamento del popolo per mezzo dell'educazione.

CAPITOLO SECONDO

V. Cuoco e il problema educativo nel Mezzogiorno.

1. — Nel Reame di Napoli, dopo il rinnovamento educativo voluto dal Tanucci e proseguito dal suo successore, il marchese della Sambuca (1777), con la creazione di scuole e di collegi affidati principalmente a Scolopi e Somaschi che passavano per avversari dei Gesuiti, un altro impulso notevole si era avuto con l'introduzione del metodo normale (1787) per opera dei padri celestini Ludovico Vuoli e Alessandro Gentile, che erano stati inviati dal re Ferdinando IV ad apprenderlo nei medesimi stati di Casa d'Austria, e precisamente alla scuola di Rovereto (1). Di là tornati e applicatisi all'insegnamento in Napoli, i due benemeriti padri raccolsero successo e plauso; e uno di essi, il p. Vuolo, pubblicò un suo *Sistema normale ad uso della scuola dei dominii di S. M. Siciliana*, nel quale espose la parte teorica e pratica del metodo, con le modificazioni suggerite dalle condizioni particolari del Regno. Sulla base di quell'esperimento si fondarono in Napoli quattro scuole; il libro del Vuolo divenne il manuale di tutti i maestri; e il metodo stesso si applicò pur nell'insegnamento delle lingue classiche e delle scienze. Ma un vento di reazione non tardò a soffiare appena che le vicende politiche suscitate dalla rivoluzione francese fecero sentire la loro influenza: nel decennio 1789-1799 le scuole andarono rapidamente decadendo; frati agostiniani, domenicani, francescani accampavano pretesti per rifiutarsi all'opera dell'istruzione e chiudere le scuole; una Giunta di Stato vigilava col terrore su scuole private e maestri; l'Università decaduta e scompigliata; le opere del Machiavelli e del Filangieri bandite e in Sicilia bruciate; bandita l'opera dello Spedalieri sui Diritti dell'uomo; esecrati ed arsi i libri del Voltaire, del Rousseau e del Diderot.

Dopo la gloriosa, ma breve parentesi della repubblica partenopea (23 gennaio-17 giugno 1799), la quale non ebbe modo di occuparsi efficacemente dei miglioramenti educativi (fu, del resto, una grande opera di educazione quella onde si immortalarono i suoi martiri da Mario Pagano a Vincenzo Russo, da Luisa Sanfelice ad Eleonora Pimentel), una nuova fase di storia si apre con il regno di Giuseppe Bonaparte (1806-1808). Istituite scuole primarie maschili con l'adozione del metodo normale ritoccato secondo proposte del De Cosmi; create e rinnovate scuole medie e collegi (Napoli, Bari, Sulmona, Lecce, Lucera); riordinata in qualche modo l'educazione femminile; disciplinato l'insegnamento privato; accresciuta di istituti scientifici (osservatorio astronomico e orto botanico) l'Università; riaperte le scuole dei sordo-muti sotto la direzione dell'abate Cozzolino: non si poteva ormai fare altro che proseguire efficacemente e risolutamente sulla medesima strada, dove c'era

pur molto da compiere, e provvedere a una organizzazione generale del piano educativo. A questo appunto intese il nuovo principe destinato a reggere con ardore generoso il Reame di Napoli, Gioachino Murat (1808-1815), il quale trovò il filosofo e il legislatore della sua età in Vincenzo Cuoco.

2. — VINCENZO CUOCO (1770-1823) appartiene, in fondo, a quella medesima corrente meridionale di cultura, da cui erano usciti, pur con diversa impronta, il Genovesi e il Filangieri ; ma in lui la influenza del pensiero inglese (Locke) e francese (Rousseau) è ormai sopraffatta da uno studio e da una comprensione più profonda del pensiero del Vico e quindi da una più vigile e nutrita coscienza storica. Nato a Civita Campomarano nel Molise, educato e vissuto nell'ambiente napoletano fino all'infuriare della reazione austro-russa del 1799 ; poi incarcerato e condannato all'esilio e, dopo varie peregrinazioni a Marsiglia e a Parigi, trasferitosi a Milano al tempo degli splendori napoleonici e delle sorgenti italiche speranze, da lui espresse nel « Giornale italiano » ; infine, nel 1806, ritornato a Napoli, dove sotto Giuseppe Buonaparte e Gioachino Murat coperse alte cariohe pubbliche ; giornalista, storiografo, romanziere, uomo politico acuto e forte d'ingegno, ricco di cultura e di esperienza, il Cuoco vide nettamente come il problema dell'educazione popolare fosse intimamente collegato con quello del rinascimento morale e militare della nazione, e intuì pure il valore dei nuovi metodi, che si andavano tentando per l'istruzione del popolo, fondati sulla stimolazione e sull'esercizio dei poteri attivi dello spirito.

Il punto di partenza e, direi, il concetto centrale del Cuoco è quello vichiano : la realtà non è nella natura, ma nella storia, e non nella storia fatta e pensata, ma nella storia che si fa, nella vita stessa che si svolge nella ricchezza e complessità dei suoi elementi e dei suoi rapporti. Con tal pensiero egli nel suo famoso *Saggio storico* fa la narrazione e la critica della rivoluzione napoletana del 1799, la quale fu più un moto generoso modellato sopra uno stampo straniero, epperò destinato a fallimento, che non una vera rivoluzione scaturiente dalle viscere stesse del popolo, epperò vissuta, e, come tale, vera e destinata al trionfo ; e con quel medesimo pensiero il Cuoco concepisce il risorgimento della nazione italiana, cioè come un vero moto che, ricollegandosi alle gloriose tradizioni da lui delineate del *Platone in Italia*, e insieme accordando i poteri dello stato, con quelli della religione e della filosofia, si venga maturando attraverso alla storia. Di un tale risorgimento l'educazione, cioè la formazione della coscienza pubblica, doveva essere un elemento essenziale.

Già nel 1803, a Milano, delineando il Programma del « Nuovo Giornale Italiano » (il cui primo numero uscì il 2 gennaio 1804) (2), che voleva essere « il centro e il deposito comune dell'Italia intera », il Cuoco dimostrava come fondamentale per la formazione dello spirito pubblico « l'amore dell'utile lavoro », il quale « non si può ispirare più efficacemente che mostrando i beni che da esso si possono sperare, ed indicando tutti i mezzi, i quali possono renderlo più utile, più nobile, più facile, ed in conseguenza meno gravoso » : il

che « forma la parte principale dell'istruzione popolare ». E l'anno successivo, nel medesimo giornale, ampliava il concetto d'istruzione popolare in quello d'educazione popolare, che ispirasse « l'amore della patria, delle armi, della gloria nazionale », ritenendo egli che la stima di sè, radicata nella coscienza della propria storia, e l'esercizio delle armi, assicurato per mezzo della coscrizione obbligatoria, dovessero stare alla base di tale educazione la quale costituiva per il Cuoco il maggior problema del tempo. « Non mai, diceva, il bisogno dell'educazione è stato maggiore... Tutto in Europa mostra la necessità di dare al popolo una nuova educazione, ed è poco lontano il tempo in cui essa « sarà annoverata tra le prime arti per accrescere e conservare la grandezza d'uno stato ». Il popolo, soggiungeva, è stato abbandonato a se stesso, onde si è detto : « il popolo è inemendabile. Ignorandosi i modi di dirigerlo, si son moltiplicate le catene per frenarlo ». Alla educazione del popolo dovevano insieme concorrere il legislatore, il sacerdote, il filosofo, o, come anche egli dice, il governo, la religione, la ragione, l'uno con le leggi, l'altra con la fede, la terza con la morale ; realizzando « la massima concordia fra le parti, e la massima energia nel tutto ». Ma in ogni caso bisognerà sempre partire nella istruzione « dagli oggetti che circondano nei primi anni della sua vita il figlio del misero lavoratore » ; l'esistenza di tali oggetti, soggiungeva, è fatale, inevitabile ; non è in potere nostro cangiarli ; appena ci è permesso di dirigerli a fine migliore. Ma conviene conoscerli. Inutilmente dareste alla madre, al padre che abitano un villaggio gli stessi consigli che date ai genitori che abitano in città ».

E, con uguale saggezza, reagendo alla tendenza comune a trattare con rigore il popolo, sentenziava : « io ho osservato che il bisogno di rigore è sempre in ragione inversa della cura del maestro : il più diligente è sempre il meno severo ».

Onde si comprende come il Cuoco potesse salutare e seguire con fede l'opera del grande maestro « che si può chiamare italiano » diceva il Cuoco, cioè di Enrico Pestalozzi, che a Berthoud in quegli anni appunto applicava con tanto successo il suo metodo d'educazione. Il Cuoco fu tra i primissimi a parlarne in Italia (anteriormente all'importante pubblicazione del Jullien che è del 1812) (3), e ne rilevava, in un articolo del « Giornale Italiano » (luglio 1804) non pure la italianità, ma anche, con brevi e felici tratti il principio fondamentale, che è quello medesimo predicato nell'*Emilio* del Rousseau, e che il Cuoco esprime in termini quasi vichiani : in passato, dice, « s'ignorava la natura dei fanciulli, nei quali tutto è senso e fantasia, e la ragione tace » ; « il fanciullo dall'istante della sua nascita ha la facoltà di *sentire*, e questa è la sola che abbia : quella di *osservare* viene dopo ; più tardi è quella di *paragonare* ; quella d'*imitare* è l'ultima. Tale è la legge della natura ; perchè non sarà anche tale la norma dell'educazione, il di cui fine non è già quello di opporsi alla natura, ma di secondarla ? » Le quali idee non possono non far ricordare il pensiero del grande predecessore e conterraneo del Cuoco, il Filangieri :

anche il Cuoco, come altri contemporanei, non afferrava, forse, nel suo più profondo significato il principio nuovo e fecondo della pedagogia rousseauiana e pestalozziana, rimaneva ancora un po' alla superficie e alla interpretazione empirica di essa ; ma ad ogni modo egli aveva il grande merito (come lo ebbe anche il Romagnosi) di segnalare ai contemporanei la necessità di mettere ormai la scuola e l'istruzione sulla via tracciata dal Maestro di Berthoud : intuizione e vita, parlare e fare.

Quando poi nel 1809 il Cuoco veniva chiamato dal re Gioachino Murat a far parte (insieme con Melchiorre Delfico, che già con spirito illuministico s'era occupato d'educazione (4), con l'arcivescovo di Taranto, con monsignore Capecelatro, con il vescovo di Lettere e Gragnano, e con Tito Manzi) della Commissione incaricata di preparare un progetto di legge sulla pubblica istruzione, egli ebbe modo di illustrare in un'ampia relazione i principii informatori che, se per qualche lato ricordano i progetti dei rivoluzionari francesi (Talleyrand, Condorcet), per un altro portano l'impronta di una mente più ricca di senso storico, più aderente alla realtà, più consapevole delle condizioni psicologiche del suo popolo. Egli afferma anzitutto che il popolo non può essere chiamato a parte della difesa dello Stato e del potere legislativo senza istruzione, cioè senza educazione, perchè *istruire è educare*, Ma l'*istruzione* non può non essere *funzione dello Stato*, e come tale deve avere questi caratteri : essere cioè, *universale*, in quanto abbracci nel suo programma e nei suoi varii gradi tutte le scienze e tutte le arti ; essere *pubblica*, in quanto sia distribuita a tutti i cittadini senza distinzione nè di classe sociale nè di sesso, pur dovendosi distinguere quella *primaria* o elementare, che deve essere *gratuita*, da quella *secondaria* e dalla superiore o sublime destinata a conservare e promuovere le scienze, epperò data a pagamento; essere infine, *uniforme*, in quanto lo stato, che la impartisce, la diriga con criteri uguali per rispetto ai programmi, ai libri, ai maestri. Per rispetto alla istruzione primaria il Cuoco vuole che essa comprenda : il leggere, lo scrivere, l'aritmetica, la morale ; non include la religione perchè, pur riconoscendone tutta la forza nella vita civile, ne lascia l'istruzione ai ministri della Chiesa, e forse anche in omaggio al principio da lui nettamente formulato, che la direzione generale dell'istruzione pubblica, « mentre dirige tutte le opinioni, non ne professi alcuna ». Il Cuoco dà invece molto peso alla morale, per la quale invocava una raccolta dei migliori e più morali tratti dei nostri poeti, un libro di detti e fatti memorabili ; « un piccolo trattatino di morale pratica, degli stessi principi del catechismo, ma un poco più esteso ».

Quanto al metodo, si richiamava al principio vichiano dello *sviluppo graduale dello spirito*, per cui nei fanciulli la mente è tutta senso e fantasia, poi memoria, infine ragione, onde osservava : « se voi turberete questo ordine, stancherete l'ingegno con uno sforzo precoce, e soffocherete le altre facoltà impedendone lo sviluppo. Crederete avere formato un letterato, e avrete distrutto un uomo ». E ricordava con ammirazione, come già aveva fatto nel

« Giornale italiano », il metodo del Pestalozzi, pur non mostrandosene molto informato ; ma si chiariva contrario alla istituzione di una scuola centrale di metodo, sembrandogli (e con ciò non era, certo, sulla giusta via) che, quando la Direzione centrale dell'istruzione pubblica avesse « scelta e stabilita una norma », tutti i maestri della capitale e delle provincie potessero apprenderla in poco tempo e comunicarla ai « maestri delle piccole terre ».

Acute e sagge osservazioni il Cuoco aggiungeva per l'istruzione media, della quale definiva molto bene la finalità educativa così: « ispirare l'amore di una scienza e dare alla mente una attitudine maggiore a comprenderla : quasi diremmo che non si tratta di formare un libro, ma un uomo ; giacchè ad un libro rassomiglia un uomo meramente passivo, il quale tante idee tiene, quante se gliene son date ; mentre il carattere della mente è quella di essere attiva, creativa, capace di formare le sue idee, ordinarle, saperle insomma dominare in tutti i modi, e signoreggiare ». Poneva poi a base di tutto l'insegnamento medio lo studio della lingua nazionale, e affiancava quello delle lingue classiche con l'insegnamento delle moderne ; e a proposito della storia scriveva con molto buon senso : « la storia deve essere collezione di fatti, e non di riflessioni ; quindi non sono del tutto lodevoli quelle tante istituzioni di storie, che con i nomi pomposi di *filosofiche* si sono pubblicate in questi ultimi tempi per uso dei giovinetti. Se fate che le riflessioni precedano i fatti, voi non date più storia ma riflessioni ; e siccome la storia tiene nelle cose morali il luogo dell'esperienza, voi rassomigliate a un maestro di fisica, il quale invece di esperienze, dia sistemi ; invece di dati, dia conseguenze ». Stupendamente detto ! Raccomandava poi nello studio delle matematiche, quasi riecheggiando anche qui il pensiero del Vico, di favorire la sintesi come più utile « a formare la mente dei giovani »; e voleva un insegnamento scientifico sperimentale, collegato con le applicazioni pratiche, principalmente agricole (come aveva detto anche il Filangieri) : « ispirare per tempo ai giovani il gusto per l'agricoltura è, diceva, lo stesso che renderli più atti alle armi, e nel tempo istesso renderli più attaccati alla patria, alle leggi, al sovrano ». E concludeva il piano didattico della scuola media con lo studio della filosofia razionale, di cui, in verità, delineava, un programma eccessivo per ampiezza e astrattezza, comprendente ontologia, logica, psicologia, morale.

Finalmente il Cuoco, nell'ultima parte del suo Rapporto, abbracciava d'un ampio sguardo tutto l'ordinamento universitario, che per lui doveva risultare dall'istruzione impartita in quattro università del Reame (Napoli, Altamura, Chieti, Catanzaro), comprendenti, ciascuna, cinque fcoltà, (di lettere e filosofia, di scienze fisiche e matematiche, di medicina, di scienze legali, di teologia) e da quella data in scuole speciali di carattere tecnico e artistico, e dall'opera scientifica dell'Accademia reale.

Era, dunque, questo del Cuoco, un disegno grandioso e generoso. Pervaso da una profonda fiducia nel potere rinnovatore ed elevatore della cultura, mosso dal desiderio di renderla, più largamente che fosse possibile, gratuita

(chè tale doveva essere, secondo un concetto espresso già dal Condorcet non pure la primaria, ma anche la media dei ginnasii e dei licei; art. 29 e 31 del Progetto di Decreto che contraddice o corregge quanto era detto nella Relazione, dove l'istruzione media non è gratuita) ; consapevole della necessità fondamentale di seguire nell'educazione lo svolgimento naturale della mente, e d'adattarla a un tempo alle varie circostanze della realtà, convinto che l'intima unione degli studii alle arti della vita e alla milizia avrebbe potuto ridare al Mezzogiorno, sotto la guida di un illuminato principe, l'antico primato civile, il Cuoco tracciava un piano forse sproporzionato alla reale possibilità del tempo, ma indubbiamente ricco di elementi vitali.

Il progetto originale del Cuoco veniva infatti modificato una prima volta a proposito della istruzione religiosa, che era riportata nella scuola e impartita dai parroci indicati dagli arcivescovi. E poi fu sostituito da altro del ministro Zurlo (Decreto organico per l'istruzione pubblica 29 novembre 1811), che, in linee più modeste, riproduceva i concetti principali del Cuoco, fra cui quello importantissimo e molto discusso della gratuità e obbligatorietà (art. 12) della istruzione primaria, e quello della organizzazione centrale, o come diceva il Cuoco, uniforme del sistema scolastico. Inoltre provvedeva alla istituzione di varii licei (anche con avviamento universitario), alla fondazione di una scuola normale per professori, alla pubblicazione di buoni libri per l'insegnamento.

3. — Poste così le basi del rinnovamento pedagogico per volontà del re Gioachino Murat, fu chiamato nel 1812 a Direttore generale dell'istruzione MATTEO GALDI (1766-1821), già implicato nei processi del 1794, esule in Francia, poi a Milano, scrittore acceso di un *Giornale degli amici della libertà e dell'uguaglianza*, e agente accreditato della Cisalpina presso la repubblica batava, infine tornato a Napoli, dove presentò al giudizio del Cuoco e pubblicò nel 1809 un volume di *Pensieri sull'istruzione pubblica relativamente al Regno delle due Sicilie* (5). Chiamato quindi a partecipare alle discussioni sul Progetto di riforma del Cuoco, sarebbe stato, a quanto sembra, estensore di un nuovo Progetto, che però a sua volta fu sostituito da quello che porta il nome del ministro Zurlo e che venne definitivamente approvato. Anche il Galdi aveva tracciato nel suo volume di *Pensieri*, pervaso ancora di spirito illuministico, un ampio quadro di riforme scolastiche, partendo dall'educazione primaria, « che merita di richiamare le prime cure di un Governo liberale e antiveggente », e giungendo alla istruzione « elementare » o media, e alla « trascendente » o universitaria. Voleva obbligatoria e gratuita la prima per i fanciulli dei due sessi con frequenza di quattro volte per settimana per i fanciulli « dall'età di sei a dieci anni », e con frequenza di tre o almeno due per i fanciulli dai dieci ai dodici anni ; voleva due istitutori e due istitutrici *normali* « in ogni distretto provinciale componente una popolazione dai tre ai cinquemila abitanti » ; insegnamenti fondamentali del leggere, scrivere, calcolo, « catechismo

religioso e morale », nozioni di agricoltura, e ampio sviluppo dell'educazione fisica, igienica e musicale ; comprendeva nella istruzione primaria quella che oggi diremmo ginnasiale per « i fanciulli e le fanciulle dell'età di dodici ai sedici anni », con insegnamenti di grammatica italiana, coi primi rudimenti della latina, con elementi di storia e geografia, e aggiungeva « in ogni cinque distretti di sei a diecimila abitanti, una scuola elementare di arti per le fanciulli, e per fanciulle », dove gli uni apprendessero la maniera di fabbricare tutti gli istrumenti inerenti all'agricoltura, le altre « l'arte del filare la seta, la lana, il cotone, la canape, e lino, la tessitura di siffatte materie, i lavori dell'ago e la manifattura dei pizzi ». Designava col nome di elementare la istruzione preparatoria alla universitaria, comprendente le lingue e letterature classiche, la logica e metafisica, la geometria e l'analisi, l'agricoltura, la fisica, il diritto ; delineava infine per l'istruzione « trascendente » un piano di studi distribuiti nella « facoltà letteraria, filosofica, legislativa e medica » con scuole specali di Statistica, Veterinaria, Nautica, Arte Militare, Arti Belle.

Il Galdi aveva, dunque, la necessaria preparazione letteraria, storica, filosofica, sociale, per tenere la direzione generale della pubblica istruzione ; ad essa, infatti, attese nel triennio 1812-15, vigilando con sagacia sull'andamento pedagogico, sui metodi adottati, sui libri di testo. Vanno ricordate di lui l'acuta relazione del 1812 sopra un testo di logica per i licei, nella quale confutava la logica di Porto Reale, e proponeva invece quella del Condillac, e un'ampia Relazione del 1814 sull'istruzione primaria, in cui rilevava, che il numero degli allievi era venuto aumentando nelle scuole maschili e nelle femminili (circa 80 mila) ed esprimeva la fiducia che « fra breve non sarà più rimproverata al vivace e buon popolo napoletano quella ignoranza, che pur non derivava dal suo genio natio, ma dal difetto delle istituzioni » (6).

Ma la reazione borbonica, se non troncò di botto, come asserì il Celesia, quel fervido rigoglio di pensiero e di azione, certo lo secondò con minor fervore che nel decennio precedente (7). Ridotti a quattro i licei, lasciati i collegi agli Scolopii, non promossa l'istruzione femminile, consentita largamente, pur sotto vigilanza, l'istruzione privata primaria e media, si favorì invece in particolar modo la sostituzione del metodo d'insegnamento mutuo, che allora si diffondeva largamente dall'Inghilterra in Francia, in Isvizzera, in Italia, al metodo normale. L'abate Antonio Scoppa (1763-1817), che a Parigi nel 1816 aveva avuto modo di conoscere ed esperimentare « l'eccellente nuovo sistema degli inglesi Lancaster e Bell », descriveva in una sua *Memoria* al Re i principii del metodo, il quale per la classificazione degli alunni, per il mutuo insegnamento, per la simultaneità d'istruzione e di tempo, per la semplicità e facilità, per la sensibile economia della spesa, meritava di essere appoggiato ed esteso anche alle scuole secondarie (8). I quali pregi venivano anche riconosciuti dal Galdi nel suo *Rapporto* al Ministro dell'interno, rilevando egli nel nuovo metodo « la facilitazione nel consegnare i primi elementi delle cifre e delle sillabe ; il minore tempo che si impiega nell'istruire i fanciulli, perchè ognuno, potendo

divenire istruttore di ciò che ha imparato, si perfeziona insegnando al suo simile; li dispone in classi cui eccita il sentimento dell'emulazione »; segnalava inoltre « la qualità dei premi e delle pene, ossia la molla dell'onore e del disonore, che accompagnava le promozioni e le degradazioni », finalmente « il gran numero dei fanciulli, che possono essere ammaestrati nel tempo medesimo, e quella specie di ordine e di subordinazione militare, che osservasi in siffatte scuole » (8).

Per effetto di tali studii e suggerimenti Ferdinando I ordinò la fondazione di una scuola modello nel R. Albergo dei Poveri, dove lo Scoppa il 29 settembre 1817 dette il primo saggio della sua attività presentando alla Commissione di P. I. i risultati dei suoi trecento alunni. Altre scuole lancasteriane sorsero in Napoli fra il 1818 e il 1820 per volere della stessa Commissione presieduta da Lodovico Loffredo principe di Cardito ; e un Regolamento del dicembre 1819 stabilì la graduale sostituzione delle scuole lancasteriane a quelle normali (9). In esso Regolamento si rinnovavano anche disposizioni già date da re Gioachino : l'aver conferito ai decurionati il diritto di nomina degli insegnanti, l'avere tolto ai frati il privilegio esclusivo di essere maestri, l'avere divisa la scuola dalla parrocchia, e sostituita la vigilanza degli Ispettori a quella de' parroci e de' vescovi, furon rilevati dal Nisio come un gran passo al miglioramento dell'istruzione popolare (10).

4. — Contemporanei a questi provvedimenti legislativi e di governo sono alcune pubblicazioni che agitavano il problema dell'istruzione, delle scuole, dei metodi, collegandolo insieme con una visione generale degli ordinamenti politici. LUCA DE SAMUELE CAGNAZZI (1764-1852), successore del Genovesi sulla cattedra napoletana di economia civile, che nel primo volume (1820) del *Saggio sulla popolazione del Regno di Puglia* dimostrava, riprendendo il pensiero del Genovesi, l'intimo rapporto fra l'istruzione d'ambo i sessi e il benessere sociale, rilevando a un tempo come l'una e l'altra siano fondate « su la libera facoltà di pensare, di parlare, di scrivere » (11), nel *Saggio sopra i principali metodi d'istruire i fanciulli* (1819) (12), dopo d'avervi esposti alcuni buoni principii generali circa l'educazione pubblica e l'istruzione del popolo, esaminava con spirito critico i metodi che allora si contendevano il campo, cioè il normale che risaliva, come è noto, al Felbiger, il mutuo importato dal Lancaster, e il nuovissimo del Pestalozzi. Del metodo normale esposto con le parole di padre Soave, il Cagnazzi scriveva : « Cominciasi dal ravvisare gli elementi che compongono la figura delle lettere, quali sono i punti, le linee rette, le curve, ecc. Sono queste, come ognuno sa, idee semplici e generali, perchè rappresentano qualità isolate che convengono a molti oggetti, le quali idee non si formano in noi che per effetto di astrazione... E l'astrazione non può avere luogo in noi senza la riflessione. Se dunque è così, i fanciulli nel loro primo sviluppo, non avendo molta riflessione, non sono ancora pervenuti ad avere le idee di punto, linee rette e curve ecc. che sono le più semplici e generali... È molto più facile ai fanciulli per la loro capacità riconoscere le lettere che formano in esse delle idee individuali, distinte

con differenze più marcate, che apprendere le idee degli elementi di esse lettere, che sono più semplici e con minor differenza ». E con molto buon senso adduceva la sua medesima esperienza, avendo egli osservato nella scuola di Altamura « che i fanciulli apprendevano in minore tempo a riconoscere sulla tavola nera le lettere formate, che gli elementi di queste » ; onde gli parve « espediente tralasciare per i fanciulli ogni precedente lungheria ». Del metodo del Pestalozzi, che egli mostrava di bene conoscere nello spirito generale e nei particolari, rilevava molto acutamente il principio fondamentale dell'intuizione, giudicandolo « tanto utile all'umanità, quanto lo sono alcuni farmaci potentissimi ritrovati da sommi medici », ma ne temeva un affaticamento eccessivo, e lo voleva riservato « ai soli fanciulli di famiglia agiata », mostrando in ciò una curiosa ed, evidentemente, ingiustificata prevenzione. Del metodo mutuo del Lancaster il De Samuele Cagnazzi notava che « il preciso vantaggio consiste nel tenere i fanciulli in una continuata attenzione », ma con molta giustezza rilevava del pari che esso « non è diretto che ad imparare macchinalmente a leggere e a scrivere, e non si estende agli esercizi opportuni all'acquisto delle nozioni delle cose e dei loro rapporti, che è la vera istruzione, ossia lo sviluppo delle facoltà intellettuali ». E soggiungeva che a questo scopo non può servire che l'opera del maestro. Riteneva tuttavia, forse abbagliato dal grande successo del metodo lancasteriano in Inghilterra, in America, in Francia, che questi fosse di tutti il più adatto « ad istruire le masse dei fanciulli anche della classe indigente ». E compiacendosi che il Re Ferdinando I avesse accolto un tal metodo, si augurava però che esso non fosse affidato « agli attuali nostri pedanti, che non sonosi ancora disvezzati dai loro rancidi metodi », e che si creasse, come in Inghilterra, « un istituto normale d'insegnamento col nuovo metodo ». È insomma un libretto codesto del De Samuele Cagnazzi vivo di acute e sensate osservazioni, bene informato del movimento pedagogico del tempo, ispirato ad alti concetti circa il valore e il posto del problema educativo del popolo in uno stato moderno.

Con più ampio sguardo e più ricca cultura filosofica considerava il problema educativo l'abate MARCO GATTI salentino, che nel 1820, poco dopo la rivoluzione liberale del luglio, pubblicava, dedicandolo alla Patria, risorgente « a nuova vita », i suoi tre libri di *Riforma della istruzione pubblica nel Regno delle due Sicilie* (13). Partendo dal principio della fondamentale importanza che ha la pubblica istruzione per rispetto alla civilizzazione cioè allo « sviluppamento proporzionato e regolare delle umane facoltà, diretto al bene universale della nazione e della specie », il Gatti procedeva a una critica, in molti punti sagace, degli ordinamenti didattici e amministrativi del Regno, oltre che dei metodi astratti verbalistici e mnemonici, invocava un piano di pubblica istruzione che fosse « prototipo e modello della educazione privata »; patrocinava una dipendenza rigida degli ecclesiastici investiti di funzione educativa e di tutti gli istituti culturali dalla direzione centrale della pubblica istruzione ; voleva, infine, ed è questo un concetto stupendo da pochi altri visto con altrettanta

chiarezza, che in omaggio al principio filosofico della intima unità fra tutte le parti e specie dell'umano sapere, si badasse essenzialmente in ogni grado dell'istruzione a presentarla in modo coerente e organico, in mancanza del quale le menti « si restano del tutto confuse ed abbarbagliate ». Ond'egli scriveva che « una enciclopedia tutta loro propria avere debbono le scuole Primarie, un'altra più estesa le Secondarie, una terza più profonda e diffusa proporzionalmente i Collegi ed i Licei, sino che questi tralci particolari che vanno gradatamente accrescendosi, ricevano nel loro complesso il più ampio sviluppo nella Università ». Ma raccomandava sopra tutto di non abusare della memoria nè di dare una intonazione concionatoria all'insegnamento. Voleva che il maestro accompagnasse gli alunni nelle loro ricerche, facilitasse loro la strada col togliere gli ostacoli che la imbarazzano, si facesse compagno fedele ed illuminato del giovane, essendogli « di scorta, non di vettura, nel cammino che porta al santuario della sapienza » ; e che insomma non si rendesse l'intelletto servile e codardo non lasciandogli la libertà di fare veruna cosa da sè medesimo.

C'era veramente ancora, derivata dal Condillac, dal D'Alembert e dal Tracy un'impronta illuministico-sensistica nella dottrina filosofica del Gatti, come là dove (libro III, cp. 10), delineando la legge dello sviluppo spirituale, sentenzia che « incominciamo noi dall'applicarci alle cose necessarie, passiamo poi alle utili, e quindi alle dilettevoli, e in tutte queste gradazioni il sistema analitico costantemente osserviamo, e finalmente il sintetico » ; ma la conseguenza che ne trae di un ordine graduale « in modo che ogni periodo del nostro sviluppo ci porga nella maggior quantità ed esattezza possibile le idee che ci sono proporzionate », può essere nel suo valor formale generale accolta come buona. Esaminando poi più particolarmente i varii tipi di scuole così definiva lo scopo delle primarie : « sarebbe un inganno limitare l'influenza di queste al semplice far apprendere ai fanciulli ed alle fanciulle il leggere, lo scrivere, ed il computare, coi principii ancora generali delle arti e dei mestieri. Questo bene, che certamente è grandissimo, non è il solo nè il più importante. Ve ne ha un altro più interessante certamente, quello che riguarda la morale pubpubblica e privata, lo sviluppare nei cuori ancor teneri i sentimenti nobili di virtù, di beneficenza, di onore, il risvegliare la emulazione bene intesa, l'avvezzare le menti alla concentrazione ed al ritiro, l'abituare la macchina alla compostezza ed all'ordine, ed il portare in tutta la persona quell'attaccamento al metodo ed al sistema, che tanto favorisce i lavori dello spirito e del corpo, l'amore al silenzio ed alla decenza. Queste abitudini lodevolissime che radicate una volta non sapranno mai più abbandonare del tutto l'individuo, sono le più efficaci, acciocchè una nazione, per carattere intollerante e dissipata, facile alla inerzia ed alla voluttà, sia rigenerata, ed acquisti una dose maggiore di energia e di attività ». Approvava anch'egli il metodo mutuo d'insegnamento, che « al vantaggio di favorire il naturale desiderio che ha l'uomo di fare da sè checchessia, e di non dipendere in certo modo dall'opera altrui, accoppia l'altro pregevolissimo di abituare i fanciulli alla compostezza e all'ordine, e ad avere

idee giuste dell'onore e del merito, rendendosi sensibili alle distinzioni che accompagnano i virtuosi, ed alle altre spiacevoli che i meno buoni e valenti caratterizzano ». E, oltre al leggere, allo scrivere, al computare, raccomandava il disegno, « il quale non dovrà incominciare dal ritrarre una parte della figura del corpo umano, come si pratica comunemente, ma dal descrivere gli oggetti stessi che hanno i fanciulli a tal'epoca più familiari », e la lingua nazionale, a cui però, voleva si associasse la francese osservando che « il confronto che dovranno continuamente fare dell'una e dell'altra agevolerà ai fanciulli l'intelligenza di ambedue », e infine le visite a stabilimenti, opifici, biblioteche, musei, chiese, il qual metodo, diceva « non solo tiene lodevolmente occupata la curiosità dei giovani, ma rende loro anche più sensibili le verità cui si trovano applicati ». Delle scuole secondarie, poi, che corrisponderebbero alle nostre scuole d'arti e mestieri, il Gatti scriveva che « essendo esse destinate a quella classe di cittadini che non si propongono come loro meta l'esercizio di una professione facoltativa (cioè liberale), bensì quello di un'arte o mestiere che esige una certa cultura più estesa delle puramente meccaniche », l'istruzione propriamente intellettuale (di matematica, storia naturale, geografia, storia, ecc.) deve associarsi alle esercitazioni pratiche delle arti (pittura, statuaria, musica, tipografia, ricamo, orologeria, ecc.) rivolte « a formare il gusto pel bello, a perfezionare l'arte di sentire, ad aguzzare il discernimento, e rendere pronto e sicuro il giudizio in fatto di proporzione, di regolarità, di precisione ». Ma è curioso a notare come i pregiudizi dell'intellettualismo velassero al Gatti, pur così giudizioso e acuto, la visione delle materie da insegnarsi nei collegi (ginnasio) e del loro ordine. Poichè in essi egli dà la precedenza alle scienze matematiche e fisiche sulle lingue classiche, considera lo studio delle favole mitologiche come pericoloso senza il sussidio delle scienze (« la mitologia per se medesima è l'occupazione della intelligenza già provetta »), e fa precedere lo studio degli storici e degli oratori a quello dei poeti. Concepisce infine lo studio dei licei come proprio di coloro « che hanno in pensiero di destinarsi a qualche particolare professione facoltativa (o liberale), e che debbono perciò penetrare più addentro in taluni rami dell'umano sapere ». I licei corrispondono quindi alle attuali facoltà universitarie ; e il Gatti vuole che « siffatti stabilimenti, oltre di essere corredati dei gabinetti necessarii e di ampie suppellettili di macchine e di libri, siano a preferenza in quella città della provincia, che al vantaggio d'avere un porto ed un numero maggiore di popolazione, unisce l'altro d'avere la sede della Intendenza, la Direzione amministrativa, i Tribunali, la Società economica e di agricoltura, pubblico ospedale, ecc. » Sorge infine a coronamento dell'edificio l'Università, concepita come istituto puramente scientifico costituito delle facoltà di scienze fisico-matematiche, filosofiche-letterarie, legislative, mediche, teologiche.

È, adunque, questo del Gatti un vasto piano organico di riforma che, se in qualche parte sembra riprendere lo spirito del Filangieri, in altre si avvicina di più alle idee e proposte del Cuoco ; e che per la maggiore modernità di con-

cetti, per la temperanza e sensatezza di giudizi, lontani da ogni eccesso sia del sensismo sia del demagogismo, meritava di stare alla base di un rinnovamento educativo del Reame.

Meno felici mi sembrano i *Nuovi pensieri sulla pubblica istruzione considerata nei suoi rapporti con la libertà e con il governo* (14), che nel medesimo anno 1820 e poco dopo il giuramento costituzionale del Re, pubblicava GIORGIO MASDEA, il quale dedicava l'opera « ai deputati della nazione napoletana, ai ministri del re, agli amatori della patria ». Con assai minore chiarezza di idee e larghezza di cultura del De Samuele Cagnazzi e del Gatti, ma con uguale fiducia nel potere dell'istruzione, il Masdea voleva « il beneficio della scuola primaria comune a tutto il popolo », voleva in essa non pure il leggere, lo scrivere, il computare, ma anche il catechismo dei doveri sociali distinto da quello dei doveri religiosi, la musica, il disegno, la tattica, o sia, egli dice, l'espertezza delle militari evoluzioni, e il metodo. Ma fidava pur molto nelle scuole private parendogli che in esse sia più viva che nelle pubbliche l'emulazione suscitata dall'interesse personale, che è « la vitale molla di qualunque bene che si cerca o si opera nella società ».

Era, dunque, un vivo moto di idee e di speranze intorno al problema educativo, rimesso in nuova luce e portato al centro dell'attenzione dai grandi avvenimenti politici del 1820. Ma fallito di lì a pochi mesi il generoso moto liberale, il governo borbonico, ristaurato dalle baionette austriache (marzo 1821), inferocì nuovamente sulla scuola e sulla cultura, tenute in sospetto, e con buon fondamento, come fonti di spiriti liberali e patriottici. Colpiti di varie punizioni i pedagogisti dell'età precedente, il Galdi, il Gatti, il Masdea; combattuto il metodo lancasteriano, come quello che « solleva prematuramente i fanciulli al comando e all'autorità didascalica »; bruciati non solo i libri del Voltaire, del Rousseau e del Montesquieu, ma perfino un catechismo composto nel 1816 per cura del governo e cavato dalle opere del Bossuet, perchè sembrava pericoloso « noverare fra i doveri del cittadino la difesa e l'amore della patria »; concessi privilegi e vantaggi agli ordini religiosi degli Scolopi, dei Barnabiti, dei Gesuiti; trascurato e depresso l'insegnamento universitario pubblico (15), può ben dirsi che sia stato allora, sotto Ferdinando I e Francesco I (1825-1830), organizzato il regno dell'ignoranza e ribadito il giogo del servaggio. Così tramontava nel fosco della tirannide il periodo che luminosamente s'era annunciato con il pensiero di Vincenzo Cuoco.

---

(1) Vedi i documenti III, IV, V, pubblicati in appendice al vol. di ZAZO A., *L'istruzione pubblica e privata nel napoletano* (1766-1800), Città di Castello, 1927.

(2) CUOCO V., *Scritti pedagogici* inediti e rari, raccolti e pubblicati da G. GENTILE, Roma-Milano, 1909; *Saggio storico sulla rivoluzione napoletana del* 1799, a cura di F. NICOLINI, Bari, 1913; *Scritti varii*, a cura di NINO CORTESE e F. NICOLINI (Bari, 1924). Sul Cuoco vedansi: OTTONE G., *V. Cuoco e il risveglio della coscienza nazionale*, Vigevano, 1903; ROMANO M., *Ricerche su V. Cuoco politico, storiografo, romanziere, giorna-*

lista, Isernia, 1904; BUTTI A., *La fondazione del giornale italiano e i suoi primi redattori*, in «Archivio storico lombardo», 1905; GENTILE G., *V. Cuoco pedagogista*, in «Rivista pedagogica», 1909, ristampato in *Studii vichiani*, Messina, 1915; ID., *Commemorazione di V. Cuoco* nel vol. *Il fascismo al governo della scuola*, Palermo, Sandron; v. ora dello stesso GENTILE gli scritti citati nel volume *V. Cuoco*, Venezia, La nuova Italia; BATTAGLIA, *L'opera di V. Cuoco*, Firenze, 1925; CUOCO V., *Educazione politica* con una introduzione critica di G. MARCHI, Firenze, Bemporad, 1925; cfr. anche: G. NATALI, *Letteratura italiana nel periodo napoleonico*, in «Rivista d'Italia», nov. 1916, dove è detto: «Dal progetto Cuoco derivano i concetti e le linee maestre della legge Casati», e *Nel primo centenario di V. Cuoco*, in «Rivista d'Italia», 15 dic. 1923. V. ora il vol. antologia: *V. Cuoco, il pensiero educativo e politico*, introduzione e nota di N. CORTESE, Venezia, La nuova Italia.

(3) M. A. JULLIEN, *L'esprit de la méthode de Pestalozzi*, Milano, 1812; cfr. mia memoria in «Atti R. Accademia sc. di Torino» vol. 62, 1927.

(4) MELCHIORRE DELFICO, *Opere complete* a cura di G. Pannella e L. Savorini, Teramo, Fabbri 1902-05, specialmente vol. I, *Indizi di morale* e vol. III, pag. 447, *Osservazioni sopra un progetto d'istruzione pubblica*. Cfr. sul Delfico: G. GENTILE, *Dal Genovesi al Galluppi*, Napoli, 1903.

(5) GALDI MATTEO, *Pensieri sull'istruzione pubblica relativamente al Regno delle due Sicilie*, Napoli, nella Stamperia Reale, 1809. L'opera è divisa in 16 capitoli, di cui i primi tre sono d'introduzione, il quarto tratta dell'istruzione primaria, quelli dal quinto al nono trattano delle elementari, gli altri della trascendente e delle scuole speciali. Del Galdi trovo citato (CIASCA, *L'origine del «Programma per l'opinione nazionale italiana»*, Milano, 1916) anche un *Saggio d'istruzione pubblica rivoluzionaria*, Stamperia dei patrioti d'Italia, anno VI, che non ho potuto vedere. L'ULLOA, *Pensées et souvenirs sur la littérature contemporaine du royaume de Naples*, Génève, Cherbuliez, 1859, giudicava i *Pensieri* del Galdi «ouvrage qui révélait de nobles sentiments et des reflexions solides. L'instruction y'etait à la portée de tous les âges et proportionnée à toutes les conditions. Mais il y cherchait trop le certitude des principes moraux dans le raisonnement, et leur sanction dans l'utilité» (I, 115). Documenti del Galdi e sul Galdi ha pubblicato il Gentile in appendice agli *Scritti pedagogici* del Cuoco. Sulla vita del Galdi v. anche PINGAUD, *Les hommes d'état de la républblique italienne*, Paris, Champion. Il «Giornale degli amici della libertà e dell'eguaglianza,» si trova nella Braidense di Milano. In esso si rileva, fra l'altro, questa frase: «La massa del popolo sarà sempre ignorante, allorchè non prenda una parte attiva al governo».

(6) Cfr. A. ZAZO, *Istituzioni e riforme scolastiche nel Napoletano*, in «Rivista pedagogica», 1922; ID., *Le scuole nel Napoletano dalla Repubblica partenopea al regno di Giuseppe Bonaparte*, in «Rivista pedagogica», 1923; ID., *Le riforme scolastiche di Giovachino Murat*, in «Rivista pedagogica», 1924, ora raccolte nel vol. *L'istruzione pubblica e privata nel Napoletano* (1767-1860) Città di Castello, 1927; CUOCO, *Scritti pedagogici*, cit., pag. 272.

(7) Cfr. COLLETTA, *Storia del reame di Napoli* (Le Monnier, 1846), vol. II, pag. 276: «in ogni opera del re e nei ministri traluceva l'odio per il passato decennio... Le fogge, le usanze, i costumi, del Decennio erano aborriti, le sue leggi duravano per benignità e prudenza del Congresso di Vienna».

(8) ZAZO, *op. cit.*, pag. 159 e sgg. dove è narrata sulla base di documenti inediti la istituzione delle prime scuole lancasteriane in Napoli.

(9) ZAZO, *op. cit.*, pag. 168.

(10) G. NISIO, *Della istruzione pubblica e privata in Napoli dal 1800 sino al 1871*, Napoli, 1871, pag. 22 sgg.

(11) L. DE SAMUELE CAGNAZZI, *Saggio sulla popolazione del regno di Puglia*, 2 vo-

lumi, Napoli, 1820 e 1839; cfr. vol. I, pagg. 26, 45, 76. L'ULLOA, op. cit. Vol. I, pag. 350 giudicava l'opera del Cagnazzi « remarquable par la multiplicité et l'exactitude des recherches historiques en tout genre, et où tout est claire et motivé ».

(12) L. DE SAMUELE CAGNAZZI, *Saggio sopra i principali metodi d'istruire i fanciulli*, Napoli, presso Angelo Trani, 1819. Sui castighi adottati in talune scuole del Napoletano v. le illustrazioni che lo ZAZO riporta (op. cit. 124, nota) da un romanzetto di costumi (Il seminarista calabrese), del 1808. Cfr. anche S. RACCUGLIA, *Storia critica dei metodi usati per insegnare a leggere*, Palermo, 1894; GERINI, *Scrittori pedagogici del sec. XIX*, pag. 58.

(13) MARCO GATTI salentino, *Della riforma dell'istruzione pubblica nel Regno delle due Sicilie*, Libri tre, Napoli, presso A. Trani, 1820. Cfr. NISIO, *op. cit.*, ZAZO, *op. cit.*, 185; GERINI, *Scrittori pedagogici del sec. XIX*, pag. 60.

(14) GIORGIO MASDEA, *Nuovi pensieri sulla pubblica istruzione considerata nei suoi rapporti con la libertà e con il governo*. Napoli, agosto 1820, dalla tipografia di A. Trani.

(15) ZAZO, *op. cit.*, cap. VII; COLLETTA, *op. cit.*, v. II, libro X; CELESIA, *St. d. ped. ital.*, v. II, capo X.

CAPITOLO TERZO

Il problema educativo in Lombardia e. G. D. Romagnosi.

1. — Con caratteri in parte affini, in parte diversi si svolse il pensiero pedagogico nel settentrione d'Italia durante il trentennio 1790-1820: affini in quanto anche qui il problema dell'educazione diventò un interesse non solo della cultura, ma anche della politica; diversi in quanto la influenza della filosofia e della politica di Francia fu più evidente, più profonda e più lunga, talchè soltanto nella fase successiva 1820-1870 accade di vedere svolgersi con ricchezza di elementi e precisione di contorni il movimento pedagogico in senso prettamente nazionale.

Nei primi anni della dominazione francese caratterizzata da un fanatico spirito d'imitazione di quella letteratura filosofica, di quelle mode e di quei costumi (1), la smania di distruggere ogni traccia del passato e di instaurare il nuovo ordine di cose si estese naturalmente anche al campo dell'educazione. « L'installazione, diceva, per esempio, con un suo frasario curioso il proclama di un comitato trevigiano dell'istruzione pubblica, di un nuovo governo appoggiato alla libertà, all'uguaglianza, nomi finora esecrati da una tiranna politica e dal terrorismo aristocratico aborriti, non può a meno di non costituire il Popolo sovrano alla massima curiosità dei proprii diritti e nella conseguente necessità d'istruirsi in tutto ciò che lo riguarda sia nel politico che nell'economico, sia nel civile che nel criminale » (2). E seguiva a questa bella prosa un piano particolareggiato circa l'ordinamento degli studii.

Ma singolarmente interessante e significativo come specchio della parte più avanzata della coscienza pubblica, è l'opera di Girolamo Bocalosi, *Della educazione democratica da darsi al popolo italiano* (3), uscita in una prima incompleta edizione nel 1796, poi completa. Informata a spirito spietatamente anticlericale, anzi, antireligioso, a principii filosofici nettamente sensistici e meccanicistici, a principii politici più demagogici che democratici, essa non meriterebbe forse nemmeno di essere illustrata, se non fosse dominata e pervasa tutta quanta da una energica coscienza d'italianità, da un chiaro e fremente proposito di dare all'Italia, per mezzo dell'educazione democratica, cioè, intendeva l'autore, francese, forma nuova di vita nazionale nettamente unitaria. Contrario non solo al Papa e ai Re, ma anche alle repubbliche aristocratiche sul genere della veneta (« questo infame e orribile governo viveva ancora mentre io scriveva l'evangeliche verità democratiche » pag. 25), il Bocalosi vuol formare dell'Italia « una repubblica assolutamente democratica » conforme ai principii del « nostro santo padre Rousseau » (pag. 27), e per questo vede necessaria « una educazione pubblica ed uniforme, ma generalmente ferma e severa, onde niun individuo

sfugga all'ordine prestabilito ». « Mandino adunque, i buoni padri cittadini, i loro figli ai luoghi che avrà stabilito la legge... E giacchè essi pure devono essere i precettori primieri di queste tenere macchinette (*sic*), e che delle prime impressioni che si fanno ne risultano spesso le buone o rie qualità loro, facciano suonare tosto nelle fanciullesche orecchie il nome di patria, di modo che apprendano prima d'ogni altra cosa che questa è la loro madre avanti ancora di quella che gli ha portati nell'utero. Nella Repubblica vera non ci deve essere nè padre, nè figlio, nè amico, nè amante, ma l'amico, l'amante e il Padre di tutti deve essere la Repubblica stessa » (pag. 53). « Italia, soggiunge, con una certa lucida intuizione (4), tu hai bisogno d'essere tutta o in massima parte Repubblica democratica, ma una e indivisibile. Perchè se tu vorrai ordinarti in federative repubbliche, perchè abbia ognuna il frivolo gusto e l'amore proprio d'essere la più potente e la prima causa di libertà italica, questa misera gloriola condurrà tutti noi Repubbliche nascenti a morte rapida ed obbrobriosa » (pag. 59). « Armiamoci dunque, tutti insieme per essere tutti uomini e rispettabili. Noi lo dobbiamo fare, se vogliamo vivere » (pag. 61). Alti concetti e nobili espressioni, che farebbero perdonare gli errori delle premesse e le esagerazioni delle conseguenze pedagogiche.

L'educazione fisica ha, naturalmente, in una dottrina a base sensistica, una posizione preminente : « senza formare prima l'uomo sano e forte, non vi è virtù di parsimonia, non guerriera virtù, non perseveranza nè travagli, e non energia a reprimere i grandi audaci bricconi » (pag. 76) ; « la base, soggiunge, della continuata fortezza d'un gran carattere sta in un robusto corpo » (p. 80). Onde egli, affidando l'educazione fisica a un Capitano della milizia nazionale, vorrebbe che gli esercizi ginnastici (equitazione, lotta, salto, nuoto, ecc.) e il maneggio delle armi (« una spada corta e tagliente d'ambo i lati, e grave, ed acuta in cima onde potere ferire l'inimico per ogni verso, e ferirlo mortalmente » pag. 178), fossero parte essenziale di tutta l'educazione. La quale poi si inizierà nelle scuole nazionali democratiche con l'insegnamento dei primi articoli del catechismo *Diritti dell'uomo*, con l'insegnamento del leggere, dello scrivere, del conteggiare, con gli esercizi delle arti e mestieri di prima necessità, e con un po' di storia per fare conoscere « come sono stati calpestati dai Tiranni i diritti dell'uomo » (pag. 84). Si continuerà nei Ginnasii, dove avranno parte principale quelle filosofiche discipline « che insegnano a conoscere l'uomo fisico, per mezzo del coltello anatomico, senza la cui cognizione non può mai conoscersi bene l'uomo morale, ossia l'uomo nella causa primaria intrinseca che lo spinge ad agire (pag. 85) (5). E si completerà nelle Università (una ogni trecento mila anime !) in cui si insegneranno le arti più sublimi, fra le quali la scienza del Diritto dell'uomo e il Codice nazionale. Ma, non ostante il suo astrattismo materialistico e il suo dogmatismo demagogico che lo rendevano cieco di fronte ai valori ideali della religione, della filosofia, della morale stessa ridotta ad agire « secondo la legge democratica che indica di giovare al simile » (p. 102), vi sono qua e là nel Bocalosi intuizioni pedagogiche

felici. Egli, per esempio, vede che la storia « rende logici i giovanetti senza insegnare l'arte del sillogismo e dell'entimema, perchè, facendogli passare per la trafila degli avvenimenti umani come per tante azioni sensibili, si abituano a discernere chi operò per un fine mentre fingeva d'averne un altro, e chi ragionò più conseguente alla verità, e chi peggio », onde vorrebbe che si mostrasse loro la storia per mezzo delle arti imitatrici, cioè del disegno. « Ma per meglio ottenere il nostro scopo gioverebbe assai che gli aolii, gli affreschi, le stampe e le altre immagini dei più notabili e utili storici argomenti pendessero a bella posta per lunghi anditi e gallerie, ove fossero condotti e istruiti i giovanetti passeggiando » (pag. 138). E altrove: « in ognuna delle scuole primarie crederei bene che si aggiungessero alle istruzioni indicate quattro officine, ove potessero ammaestrarsi i giovanetti nelle quattro primarie arti fondamentali d'ogni società, cioè in quella del fabbro, dell'agricoltore, del legnaiolo e del tessitore... Crederei anche opportuno in ogni scuola primaria un maestro di disegno. Il disegno è necessario per gli occhi e per la mano di tutti dopo il leggere, lo scrivere, e l'aritmetica. E dopo l'istoria geografica col disegno e le arti fondamentali di società indicate, credo necessariissimo, specie in un governo repubblicano, che si facciano anche scrivere, leggere e imparare a mente dei canti e degli squarci di poesia, che contengono sentimenti repubblicani di virtù patria, di vivere morale, le opere di forti uomini liberi, l'avversione alla tirannia » (p. 151-156). Con il valore educativo delle poesie celebra anche quello della musica, e fra i poeti da accogliere il Bocalosi cita Dante avanti tutti, e il Parini ; loda per qualche lato il Petrarca, rifiuta il Metastasio, non apprezza nè l'Ariosto nè il Tasso, esalta il Machiavelli. Giuste e belle cose egli dice anche a proposito della lingua nazionale: « la lingua italiana sarà uno dei primi oggetti che i maestri prenderanno per mano onde istruire i giovanetti... la lingua nazionale è la sola che può bene impararsi e che serve anche alla maggiore gloria della nazione ; niuno può essere eloquente che nella propria lingua ». E riguardo all'insegnamento della rettorica, che allora aveva tanto posto nella scuola, il Bocalosi con molta precisione e giustezza di concetti, la riduce a questa sola norma : « sappiate le cose di cui volete parlare e scrivere, e sarete eloquenti » (pag. 213). Anche per rispetto alle donne il Bocalosi vuole un'educazione che partendo dal leggere, scrivere, conteggiare e dalle arti femminili, culmini nella coscienza dei Doveri e diritti dell'uomo e del cittadino, e, per alcune di esse, nello studio del disegno, della danza, musica, storia, geografia, ginnastica.

Un riflesso pratico legislativo, un po' più temperato, di tutto questo gran fermento di idee e di aspirazioni nuove nel campo educativo, che anche allora sembrava essenziale per l'assetto politico civile della società, si trova nel *Piano generale di pubblica istruzione*, che sul modello delle relazioni e dei progetti del Talleyrand e del Condorcet, piuttosto pedissequamente seguiti, propose nel 1798 (6 termidoro dell'anno VI, 24 luglio) per le scuole della Repubblica cisalpina lo scienziato e poeta LORENZO MASCHERONI (1750-1800). Egli

riferiva a nome e d'incarico della Commissione all'uopo nominata nel dicembre 1797, e illustrava poi, nella discussione davanti al Gran Consiglio della Repubblica e in alcuni appunti di carattere didattico ancora inediti, i suoi principii ispiratori che erano naturalmente di origine francese e un po' giacobini, ma con qualche moderazione. Egli, per esempio, contro il collega Vincenzo Dandolo, che voleva anche l'abecedario repubblicano, non trovava conveniente la proposta. Ma voleva l'istruzione rivolta essenzialmente a tre fini : educare alla libertà per mezzo della scienza, creare il cittadino repubblicano con lo studio della costituzione e con l'opera leale di insegnanti giurati (6), suscitare il sentimento nazionale per mezzo dei premi, delle feste, degli inni patriottici, del teatro, e degli insegnamenti di geografia e di lingua, la quale doveva essere « la sola italiana, la più pura possibile, per avvezzare insensibilmente tutti gli italiani a parlare una sola lingua, dimenticandosi dei dialetti corrotti dei varii paesi ». Era poi accolto nel *Piano* il principio della gratuità parziale nelle scuole primitive e il concettto di un « catechismo civico », contenente i « doveri dell'uomo e del cittadino », che dovesse sostituire qualunque catechismo religioso. Una tale impronta esclusivameute civile e nazionale della educazione si completava con le esercitazioni militari, a cui, sotto la direzione di un ufficiale della Guardia nazionale, si dovevano chiamare i giovani di tutte le scuole pubbliche dai quattordici sino ai diciassette anni. Il *Piano* abbracciava infine anche l'ordinamento delle scuole intermedie (nei comuni di più che duemila abitanti), delle centrali, (nei capoluoghi di dipartimento), delle superiori e d'approvazione, con prevalenza bensì dell'astrattismo intellettualistico, ma temperato sia dall'umanesimo classico che il Mascheroni difendeva contro gli attacchi dei più accesi modernisti, sia dal concreto vigile senso delle esigenze reali e dell'impronta nazionale italiana. « La scienza e le arti, diceva nel discorso di presentazione del *Piano*, qualora vengano coltivate da una Nazione, le danno presto una decisa preponderanza sull'altre. Un altro genere di preponderanza viene dalle armi. L'Italia ebbe un tempo ambedue questi vantaggi. Oggi mai deve attendere a rimettersi nel suo posto. Aspettando occasione per l'armi, non tardiamo un momento a ripigliare l'onore delle scienze e delle arti, nelle quali fummo già riconosciuti pei primi maestri di tutta l'Europa ». E soggiungeva concludendo : « Ricordiamoci che la Repubblica è nata dai lumi di questo secolo, che dunque è figlia dell'istruzione. Tocca a noi ad assicurare sempre più la nostra libertà aumentando quei lumi che l'han prodotta » (7).

Il *Piano* del Mascheroni, che, però, non giunse nel porto dell'approvazione, se non ha nè l'ampiezza e la ricchezza di sviluppo nè la sensata concretezza storica proprie del Progetto del Cuoco, e se d'altra parte, anteriore, com'è di un decennio ed elaborato in clima diverso, appare più fedelmente ricalcato sulle orme dei progettisti francesi, è però un cospicuo prodotto di quel fervoroso lavorio di menti, in cui si andava cimentando con la realtà la risvegliantesi coscienza della nazionalità italiana e di una nuova educazione ad essa informata.

Della quale un'altra interessante prova è la circolare che nel novembre

di quel medesimo anno 1797 (28 brumaio, anno VI, 18 novembre 1797) il ministro dell'interno della repubblica cisalpina dirigeva a tutte le case religiose o laiche dedicate all'educazione dei fanciulli per informarle che « le cure paterne del Direttorio esecutivo dirette a preparare alla Repubblica una durevole felicità, si erano rivolte verso l'educazione repubblicana delle fanciulle », e per annunciare loro che la cittadina vedova Visconti Saxy era stata incaricata della sovraintendenza su tutte le persone dedicatesi all'educazione femminile. E la cittadina Visconti nei suoi programmi e nelle sue visite chiariva sensatamente i concetti repubblicani, facendo intendere che la libertà per un popolo consiste nel darsi proprie leggi, non nel disubbidirle, che l'uguaglianza davanti alla legge non significa disprezzo dei superiori, e che la sovranità del popolo non è il regno della licenza. Si appellava al Vangelo come alla più pura espressione della legge naturale ; respingeva il « vestire alla ghigliottina », e raccomandava invece il costume del paese ; prescriveva lo studio della Costituzione e delle leggi della Cisalpina, ma anche metteva in particolare rilievo la qualità morale della franchezza, del decoro, e della proprietà personale. E quanto all'istruzione ordinava il leggere e scrivere in italiano, un po' di aritmetica in rapporto con la pratica della vita, un po' di storia naturale, che faccia sentire la guida della Provvidenza, un po' di geografia e di storia d'Italia; per le fanciulle poi di più modesta condizione il leggere, lo scrivere, i lavori d'ago, l'igiene, la morale. Per quanto modesto fosse questo programma, dice il Dejob (8), esso, però, attestava la volontà non solo di risvegliare l'intelligenza e di elevare il sentimento della donna italiana, ma anche di far argine con criterii assennati all'onda del fanatismo rivoluzionario che minacciava di travolgere nell'educazione, più, forse, che nella politica, i principii essenziali della vita civile.

Ma in tutti codesti sforzi e progetti una caratteristica comune è quella di contemperare in certo modo l'influenza francese, con la tendenza italiana : il che fu possibile negli anni della Cisalpina, e anche quando (1802) ad essa succedette la repubblica italiana sotto la presidenza del duca Melzi d'Eril. Ma quando nel 1805 si instaurò il Regno d'Italia, affidato bensì al vicerè Eugenio, ma in realtà posto sotto la mano ferrea di Napoleone, del quale esso era rivolto ad assodare ed esaltare la potenza, allora il pensiero di un'impronta italiana da dare alla educazione fu sopraffatto dal proposito imperiale di foggiare attraverso alle scuole, principalmente medie e universitarie, la classe ligia al nuovo governo, esercitata e pronta alle armi, che del regime erano il principale sostegno.

Allora la scuola elementare, con l'insegnamento del leggere, dello scrivere e dei principii d'aritmetica, fu affidata ai comuni (legge 4 settembre 1802), pur rimanendo sotto la vigilanza del Governo, il quale col mezzo dell'Istituto nazionale e dei professori universitarii doveva far preparare i libri elementari. Anche i ginnasii (di quattro anni) rimanevano a carico dei comuni ; ma i licei (uno per ogni circondario) dovevano essere a carico dei dipartimenti, e

vi si insegnavano le istituzioni delle scienze, delle lettere, e delle belle arti. Le Università infine (Pavia e Bologna) con le Accademie di belle arti e le scuole speciali erano totalmente a carico della nazione; e con decreto imperiale del 7 luglio 1805, gli studenti dovevano formare un battaglione composto di compagnie, ciascuna delle quali era di ottanta individui, chiamati due volte la settimana durante tutto il corso dell'anno scolastico, e per due ore al giorno, a compiere gli esercizi militari (9). I quali ordinamenti scolastici si estendevano naturalmente a tutto il Regno d'Italia, che come è noto, andava da Bolzano ad Ascoli, da Vercelli ad Aquileia.

Allora anche si provvide all'educazione femminile creandosi nel 1808, sull'esempio di un collegio analogo istituito nel Reame di Napoli (ad Aversa da re Giuseppe Bonaparte nel 1807), il Collegio reale delle fanciulle in Milano (apertosi il 3 marzo 1811), il Collegio di Verona (apertosi il 3 settembre 1812), e pensionati a Bologna e Lodi. Negli ordinamenti dei collegi lo spirito imperiale e francese, era, certo, prevalente, poichè la preghiera per l'imperatore, per l'anniversario dell'incoronazione, per l'onomastico di lui avevano il loro posto accanto alle preghiere ordinarie del culto cattolico, alla lettura dei Vangeli e delle Epistole; e le opere letterarie francesi, dal Massillon al Voltaire, dalle satire del Boileau alle tragedie del Corneille e del Racine, vi occupavano gran parte dell'istruzione; ma è anche certo che l'intonazione morale, un po' derivata dalla Maintenon, vi era alta e severa, e la coscienza dell'italianità vi era, sia pur con prudente discrezione, coltivata con la lettura di alcuni nostri grandi scrittori come il Caro, il Della Casa, il Muratori, il Denina, con qualche commedia del Goldoni e perfino con qualche tragedia dell'Alfieri (10). È vero, però che erano studiosamente tenuti lontani scrittori rigorosamente italiani, come Dante e il Machiavelli!

Nè fa meraviglia: la potenza napoleonica abbacinava anche gli intelletti maggiori; ma d'altra parte aveva il non obliabile merito di dare, per mezzo dell'educazione e della scuola, come per mezzo delle arti militari, un forte impulso alla formazione di una coscienza nazionale, al risveglio delle energie spirituali latenti nel popolo.

Si comprende quindi come un grande maestro di eloquenza, Vincenzo Monti, dalla cattedra di Pavia, nel dicembre 1802, bruciasse incensi alla gloria napoleonica, pur esaltando a un tempo, contro la potenza straniera, il genio italico che, simile a un leone che dorme, si sveglierà, sentenziava, e ruggirà di nuovo. E tributava lodi al governo per la protezione data agli studii e alla filosofia, ben sapendo il governo che si devono « reggere uomini e non bruti », e che le stesse virtù « di chi comanda » non possono essere convenientemente riconosciute e apprezzate se non dalla cultura « di chi obbedisce ». È necessario, soggiungeva il Monti, distruggere l'ignoranza e instaurare il regno della sapienza. La quale « giudica i reggitori delle Nazioni », veglia alla conservazione dei diritti del popolo, ma ne reprime i furori e le stravaganze; e, finalmente, « rinserra la Religione dentro lo Stato, da cui erasi emancipata per dominarlo,

ma vendica la Religione segregandola dal fanatismo e assolvendola dai delitti che hanno desolata nel di lei nome la terra ». La sapienza, cioè la filosofia « vuole tutti istruiti, tutti felici » ; e tali effettivamente essi saranno « se sapremo ben amarla ed ascoltarla ».

La consapevolezza della necessità di una libera cultura nazionale come fondamento della nuova educazione era chiara nelle menti più elette ; e ne dava nuova ed eloquente prova un più animoso maestro e grande poeta, il Foscolo, che, succedendo al Monti sulla medesima cattedra di Pavia, celebrava in un famoso discorso (1809) gli uffici civili della letteratura e, ricollegando con vasto sguardo storico e ispirazioni vichiane le età primitive alle posteriori, concludeva con quel magnanimo appello ai giovani perchè si volgessero allo studio della storia per trarne memorabili ed educativi esempi di « calamità », di « errori », di « virtù », e di « grandi anime degne di essere liberate dalla oblivione », e per sentirsene incitati a sempre più « amare e difendere e onorare la terra che fu nutrice ai nostri padri ed a noi, e che darà pace e memoria alle nostre ceneri » (11).

La scuola assurgeva così, pur sotto il controllo di una dominazione straniera, alla sua essenziale funzione di risvegliatrice degli spiriti, e diventava l'ardente fucina, ove la nuova coscienza nazionale si doveva andare, per l'opera di grandi maestri, temprando.

3. — Con passione meno accesa che nel Foscolo, ma con più ampio pensiero e più varia e profonda indagine di filosofo conveniva in quel concetto di una funzione civile della scuola e della cultura un altro grande spirito che in quei medesimi anni, e precisamente nel 1807-08, insegnò all'Università di Pavia : voglio dire : GIAN DOMENICO ROMAGNOSI.

Nato a Salsomaggiore nel 1761, e cresciuto nel collegio Alberoni di Piacenza e poi all'Università di Parma, quando ancora vi dominava il sensismo del Condillac pur temperato dalla dottrina del Wolff, il Romagnosi, rimase in fondo, per tutta la sua lunga vita, che si protrasse fino al 1835, e in tutta la sua ricca e varia produzione scientifica, aderente a un indirizzo non strettamente sensistico, ma piuttosto largamente empiristico-storico e sociologico, col quale pareva meglio si accordassero gli studii giuridici e sociali da lui con predilezione professati, nonchè quelli di matematica e di fisica, nei quali pure era versatissimo. Mente avida di sapere e aperta alla comprensione di tutte le correnti di pensiero, dal sensismo del Bonnet all'idealismo del Kant, portata per tendenze naturali e per l'originaria cultura a rimanere aderente ai fatti nella formazione dei concetti, ma, d'altra parte, addestrata dagli stessi studii giuridici e sociali ad abbracciare il fatto nella concretezza dei suoi rapporti, e tendente, forse per una secreta influenza del Vico (di cui egli lesse la *Scienza Nuova* a vent'anni, nel 1781) (12), a sollevarsi a una visione storica degli avvenimenti umani, il Romagnosi rappresenta veramente con la multilateralità della sua cultura e dei suoi interessi il momento del trapasso dalla età

illuministica alla romantica, dalla età franco-napoleonica al Risorgimento; e in sè accoglie le tradizioni italiane e le influenze straniere, la coscienza della nazione risorgente e l'aspirazione ai reggimenti liberi, l'urgenza del nuovo diritto e la coscienza dei nuovi problemi educativi.

Giudice a Trento fino al 1793 e poi, dopo una prigionia sofferta a Innsbruck per accusa di patriottismo, consultore del Ministero di giustizia a Milano, professore di diritto civile all'Università di Pavia e di alta legislazione a Milano, implicato infine nel 1821 nei processi del Conciliatore, e trattenuto in carcere dal giugno al dicembre di quell'anno, egli accolse nella capace e nobile anima, tutti, si può dire, i motivi e i problemi spirituali del suo tempo, mirando sempre a collegare intimamente gli studii con la vita, a trarre dalle sue meditazioni suggerimenti per il consorzio civile, a portare in quelle le esigenze di questo. Onde, se anche nella sua opera manca una approfondita e limpida trattazione dei problemi pedagogici, pure è certo che si possono raccogliere ne' suoi scritti, entro una ricca messe di pensieri, di osservazioni, di critiche, di proposte riguardanti l'educazione, e a lui suggeriti dal movimento pedagogico teorico e pratico che si andava svolgendo in Italia e fuori con intensità crescente, le linee maestre di una organica dottrina pedagogica.

Il concetto dell'uomo interiore, intorno a cui il Romagnosi si industria di approfondire la propria analisi, risulta dalla composizione dei due elementi: la sensazione per un lato, e, per usare la espressione stessa del Romagnosi, il potere radicale della ragione dall'altro. Nè sensualismo, egli dice, « che fa derivare tutte le idee dai sensi », nè spiritualismo « che le trae tutte dal fondo dell'anima; poichè « dire che tutte le nostre idee sono sensazioni trasformate è un errore di fatto; e dire poi che esse sono tutte di fattura della mente sola, è un altro errore di fatto » (13) (*Veduta fondam. sull'art. logica*, l. I, cap. I, sez. II). Il potere radicale della ragione, poi, il Romagnosi definisce come un potere che agisce sempre, che va compagno a tutte le funzioni nostre mentali, che ne' suoi fatti è semplice uniforme immutabile universale, che si mostra come una qualità dell'umano pensare. (*Veduta fond. sull'art. log.* l. II, cap. VIII). Si può, dire, adunque, che il Romagnosi è uscito nettamente dallo stretto sensismo per quanto riguarda le origini della conoscenza; ma egli ne è uscito anche per un altro lato, cioè per il rapporto che lega l'individuo alla società. La nozione, e quindi « la signoria dell'uomo interiore individuale è inseparabile, dice il Romagnosi, anzi identico con la signoria dell'uomo interiore sociale, e però con quella della mente degli umani consorzi sotto l'imperio dei luoghi e dei tempi ». L'uomo interiore individuale, come l'aveva pensato il Rousseau nell'Emilio, è una fantasia; l'uomo interiore nella sua piena realtà è individuale e sociale a un tempo; la sua mente, la mente sana, quella che « emancipata dalla schiavitù sensuale si trova in grado, mediante certe nozioni e previsioni accertate, di ben dirigere le sue funzioni », è la mente dell'uomo sociale, dell'uomo che vive nel consorzio civile, e partecipa alla produzione e al godimento della civiltà. Quindi il concetto della civiltà integra necessaria-

mente quello della mente sana. Se atti di questa sono conoscere con verità, operare con effetto, cioè con efficacia di ragionamenti e di conclusioni, provare con certezza, funzione dell'incivilimento è di porre o, come il Romagnosi dice, « di effettuare le condizioni di una colta e soddisfacente convivenza » : cioè di una convivenza (« diversa dalla materiale coesistenza ») nella quale la cultura si unisca al pareggiamento « fra tutti i collegati delle utilità mediante l'esercizio sicuro della comune libertà », e mediante l'opera di un governo in cui risegga « unità, potenza, giustizia, protezione ». Da questi concetti fondamentali, che rivelano nel Romagnosi una mente alta e sintetica, capace di abbracciare, se non sempre di lucidamente chiarire e approfondire, gli elementi e i rapporti diversi della vita spirituale discendono i principii delle teorie educative.

L'educazione è, dice il Romagnosi « la direzione attiva dei poteri di un vivente onde fargli contrarre certe abitudini e renderlo idoneo a certe funzioni » : definizione buona in un certo senso, in quanto rileva quella attività direttiva, che sembra si contrapponga precisamente alla passività o negatività del pensiero rousseauiano; meno buona, forse, in quanto sembra far consistere l'educazione nel far assumere abitudini e idoneità a certe funzioni, nel che corre pericolo di naufragare la funzione propriamente formativa dell'opera pedagogica. Ma il Romagnosi, quando si riferisce più precisamente all'educazione umana, ne vede molto più lucidamente l'essenza. Educare l'uomo è formare in lui la mente sana come energia caratteristica dell'uomo interiore, individuale e sociale a un tempo. È formare la mente che compie con regolarità ed efficacia le sue funzioni logiche dell'assumere o dell'apprendere, dell'esaminare o, come anche dice il Romagnosi, del qualificare, del determinare e precisare i proprii oggetti, e infine del raccogliere, o, noi diremmo, del sintetizzare. Dalle quali funzioni deriva il potere della mente su tutto l'umano sapere, e « mediante il concorso e il sociale sussidio della stabile convivenza » su tutto il processo dell'incivilimento. Lo scopo, adunque, dell'educazione mentale non è quello di « rendere l'allievo addottrinato », bensì « di sviluppare e rendere attiva la facoltà di pensare ». È necessario prima di tutto, dice il Romagnosi con frase che può sembrare troppo cruda, ma nel fondo giusta, « avvezzare gli organi mentali a ben pensare, onde impiegarli poi ad erudirsi nelle scienze ed esercitarsi nelle arti ». C'è, quindi, anche qui come essenziale al fine dell'educazione l'abitudine mentale, poichè rendere attiva la facoltà di pensare vuol dire creare « l'abitudine del ben pensare » : « quando avete preparata una testa potente, essa può divenire padrona di tutto l'umano sapere ; perocchè in tutte le parti porta l'abitudine di ben impostare gli argomenti, di esaminarli con discernimento, di conchiuderli con valore ».

Ma come si forma tale abitudine ? Con l'esercizio, cioè con la ginnastica intellettuale ; e questa, a sua volta, si compie secondo certi principii, nella precisa determinazione dei quali si rivela l'acutezza e la giustezza di giudizio del Romagnosi.

Con una espressione che richiama quella analoga dell'Herbart (*erziehende Unterricht*) (si noti che la *Pedagogia generale* di questo autore è del 1806, e il suo *Disegno di lezioni di pedagogia* è del 1841), il Romagnosi chiama *istruzione educante* tale ginnastica, e con altre espressioni che richiamano ora il Rousseau ora l'Herbart, egli ne indica le leggi:

« 1º che l'istruzione *sia confacente* allo stato di *sviluppamento* dell'allievo, oltre di essere raccomandata ad un *addentellato* precedente; 2º che sia *provocante* l'attenzione a quel dato genere di cognizioni che si vogliono comunicare; 3º che sia più *dirigente* l'opera propria dell'allievo che imperativa di limitati precetti, o passivamente ripetente una data lezione ». Quanto alla « confacenza », cioè alla corrispondenza dell'istruzione allo stato di sviluppo dell'allievo il Romagnosi la spiegava così: « Niente esiste in un senso generale isolato o interrotto, ma tutto esiste in un senso particolare, connesso e continuo. Per la quale cosa quei modi, i quali non si conformeranno a tutto il complesso di questo stato reale riusciranno sempre o imperfetti o frustranei. Dunque ogni metodo dovrà essere opportuno oltre di essere dimostrativo della data scienza od arte. Questa opportunità debb'essere a un tempo logica, morale, fisica: l'opportunità logica esige che le nozioni non siano premature e saltuarie ma siano l'una dopo l'altra comunicate giusta quella filiazione e quel progresso, col quale stanno nell'albero genealogico del sapere. L'opportunità morale esige che esse siano date in modo da piantarsi e rimanere nella mente degli studiosi in una maniera chiara durevole e proficua alla loro destinazione. L'opportunità, finalmente, fisica consiste nell'essere proporzionata al grado dell'intelligenza portata dallo stato necessario dell'età e dallo sviluppamento della mente » (14). Vi era in tutto questo una persistenza del concetto intellettualistico del sapere, che viene presentato come un organismo di nozioni già bell'e costruito, che si deve, direi quasi, trapiantare nella mente, senza badare al processo vivo attraverso al quale esso si costituisce, e in cui, anzi, consiste la sua vigoria. Ma c'era anche un senso netto della necessità di una concreta aderenza del maestro all'anima dell'allievo, e della reale connessione dell'atto educativo con tutto il complesso della vita spirituale.

Riprendendo poi il concetto vichiano dei momenti, attraverso ai quali passa lo sviluppo della mente, il Romagnosi li caratterizzava, appunto con il Vico, così: « Nel primo predominano i sensi, nel secondo, la fantasia, nel terzo, la ragione »; ma raccomandava di badare nell'educazione al terzo momento più che ai due primi, sembrandogli quello, cioè il momento della pubertà intellettuale, importante per la formazione delle menti sane. « Se tu sei attento, a cogliere l'istante nel quale l'uomo sente il bisogno di pensare, tu potrai meglio svolgere attivare e abituare il suo cervello alle funzioni logiche, e così sperare di rendere attive e valide tutte le facoltà mentali del tuo allievo. Per lo contrario, se tu lasci trascorrere il tempo negli impeti di una scorretta fantasia e nella blandizia di una passiva estetica, tu lasci prendere agli organi una tale disposizione di sfrenatezza o di pigrizia, la quale radicata, e convertita

in abitudine, renderà fallita l'educazione ». Qui si sente ancora quella diffidenza intellettualistica per la fantasia che era propria non dei sensisti soltanto, ma anche di altri pensatori, come il Malebranche e il Kant. In fondo il concetto vichiano del valore e del posto della fantasia nella vita dello spirito non era ancora acquisito alla cultura filosofica. Ma erano anche espresse dal Romagnosi talune avvertenze circa i pericoli della educazione estetica, che non sarebbe, forse, inutile fossero tenute sempre presenti.

Quanto poi alla seconda condizione accennata dal Romagnosi che l'istruzione educante sia provocatrice dell'attenzione, è certo che essa formulava un'esigenza tanto vera quanto quella della connessione del sapere nuovo con l'antico, o dell'addentellato. Ambedue, come è noto, furono più precisamente formulate dall'Herbart, con le teorie dell'interesse e dell'appercezione, e inserite in tutto il suo sistema. Nel Romagnosi invece esse sono presentate piuttosto come felici intuizioni ; sebbene, a dire il vero, quel principio di provocare l'attenzione, manchi di quel necessario riferimento all'interesse, senza di cui l'attenzione stessa potrebbe essere intesa come comandata più che come spontanea, epperò meno rispondente ai caratteri e ai fini della istruzione educante.

Felicissima poi mi sembra la terza condizione o legge del metodo posta dal Romagnosi, che cioè, l'istruzione educante sia più dirigente l'opera dell'allievo, che imperativa di precetti, o passiva ripetitrice d'insegnamenti. Qui il buono della pedagogia rousseauiana, quel buono che è stato raccolto dalla posterità e che ora frondeggia nei varii esperimenti di scuola attiva, è colto nella sua essenza : istruzione educante è quella che non opprime nè intralcia il libero svolgimento dello spirito nè lo sciupa o lo offende con le passive ripetizioni, ma che lo assiste dirigendolo, lo lascia dispiegarsi da sè nel vivo della esperienza, correggersi da sè, governarsi da sè, soltanto mettendolo nelle migliori condizioni per il proprio sviluppo, e limitando l'opera del maestro a una sapiente direzione. Permaneva forse al fondo della concezione romagnosiana una visione analitica e deterministica dello spirito, che non consentiva di dare piena luce a quel « potere radicale della ragione umana », onde la mente si svolge dominando il patrimonio acquisito, investendolo della propria energia creatrice, componendo e ricomponendo, con rinnovantisi impulsi di vita, il proprio sapere e il proprio agire. Ma non si può disconoscere che il Romagnosi è il primo in Italia che uscendo dalle generalità cerca di ricostruire sulle basi della psicologia e di una teoria generale della ragione, una dottrina della educazione e del metodo.

Da giurista poi qual era, vasto e acuto, da cultore geniale delle dottrine sociali, e restauratore nell'Italia settentrionale (così come nella meridionale era stato il Cuoco) dello studio del Vico, a cui amava associare lo Stellini, il Romagnosi, molto meglio di quanto non abbiano fatto altri pensatori del suo tempo, vide l'intimo rapporto della educazione con tutto il complesso moto e sviluppo dell'organismo sociale e concepì l'istruzione educante come un elemento essenziale di quell'incivilimento in cui l'uomo interiore si dispiega.

« Cólta, egli diceva, dev'essere la convivenza civile, perchè senza l'istruzione l'ignorante è costretto a commettersi in balia degli ingannatori; senza istruzione non può far valere il suo talento personale ; senza istruzione non può prevenire le male conseguenze dell'ignoranza e delle passioni, senza istruzione non si possono apprezzare nè i benefici dell'incivilimento nè le prerogative della propria dignità, senza istruzione non si può creare una sana opinione morale che ingerisca pudore e freno a chi si deve. L'uomo tanto è in possesso di fare, posti i mezzi fisici, quanto è in possesso di sapere. Dall'altra parte poi la cultura della mente e quella del cuore formano per se stesse un bene per l'uomo non limitato a materiali bisogni : e come recano una sublime soddisfazione alla mente indagatrice così diffondono amenità e splendore su tutte le convivenze » (15).

Da tutto questo si comprende come il Romagnosi fosse condotto, in una maniera scientificamente fondata, a vedere nella educazione, e specialmente nella istruzione, un còmpito essenziale della società civile organizzata giuridicamente e politicamente nello stato. Infatti nell'opera *La scienza delle costituzioni* pubblicata parzialmente nel 1815, e completa postuma, nel 1848, egli stabiliva il principio che il primo grado dell'istruzione preparatoria, per i fanciulli dai sei ai nove anni « è cio che importa più d'ogni altra cosa alla costituzione » ; e voleva che tale scuola fosse gratuita per i poveri, che in essa, accanto agli insegnamenti del leggere, dello scrivere, del conteggiare, ci fosse il catechismo nazionale e, per i maschi, il maneggio delle armi, per le fanciulle, i lavori donneschi. E raccomandava il metodo mutuo d'insegnamento per tale grado, mentre voleva introdotto quello pestalozziano dell'intuizione sensibile e dell'esercizio attivo nel grado superiore dell'istruzione preparatoria o, diremmo noi, elementare : « poche siano pure le cognizioni scientifiche, ma molto sia l'esercizio mentale ; taciuti siano pure i precetti astratti morali ; ma agiscano gli esempi intesi e commoventi ; sbandito sia pure il terrore, ma abbia luogo l'allegria, la gara, la vergogna, la curiosità, il punto d'onore ». Non è qui tracciata in maniera concisa e precisa tutta la linea della moderna educazione elementare, quale si era andata formando dal Locke al Rousseau, al Pestalozzi ? Non appare il Romagnosi fra tutti i pedagogisti nostri del secolo XVIII e dei primi decenni del XIX, se non il più largo e profondo, certo il più ricco di concrete determinazioni, il più vicino alla realtà, il più consapevole delle molteplici esigenze della vita educativa e della organizzazione scolastica nuova ?

Di che si ha la conferma nel sempre vivace e perspicace interessamento dal Romagnosi dimostrato per tutti i problemi e istituti di educazione in genere, e di istruzione del popolo in ispecie, che si andarono creando e agitando in Europa nei primi decenni del secolo.

Del metodo pestalozziano egli fu apprezzatore sagace, quando osservava che la denominazione di intuitivo « non ne indica che la parte puramente materiale, e non la ginnastica, la quale consiste nel fare eseguire al fanciullo

con i sensi quelle funzioni che dovrà un giorno eseguire con la memoria e con l'intelletto in una sfera infinitamente più vasta ». E faceva consistere le esigenze ginnastiche dell'educazione intellettuale in quelle tre già sopra accennate; soggiungendo queste luminose parole: « Un maestro avveduto della fanciullezza deve proporre esperimenti, farli eseguire e correggere, invitando solamente l'attenzione dell'allievo, e non imponendo precetti limitati, rigidi ed inviolabili. Egli deve, in certa guisa, associarsi all'opera sua, e rendersi quasi come genio invisibile al fianco suo, fargli osservare con modelli migliori l'opera stessa dell'allievo, ed invitarlo bel bello a raggiungere il modello offerto » (16).

Delle nuove organizzazioni scolastiche dette di mutuo insegnamento, che nei primi anni del secolo si diffusero con tanto fervore e plauso dalla Inghilterra alla Francia, all'Italia, il Romagnosi, mostrò più volte negli scritti e con l'opera di essere estimatore convinto, vedendo in esse mezzi efficaci di una pronta larga e comoda diffusione educativa nelle classi povere. E lo stesso dicasi dei nuovissimi tentativi di educazione infantile, che egli illustrò non solo nell'opera di Roberto Owen, del Buchanan, del Brougham, ma anche in quella rinnovata con più avveduto pensiero e con italiana coscienza, da Ferrante Aporti (17), scorgendone con lucido pensiero tanto il lato didattico quanto quello sociale e filantropico, che aveva sempre tanta parte nella mente di lui.

E infine della legge francese del 28 giugno 1833, che era un primo tentativo di organizzazione statale della scuola primaria, egli fu commentatore e critico di acuta e, a un tempo, larga visione. Partendo dal concetto che « lo Stato deve con tutti i modi dar opera alla istruzione ed educazione così detta primaria », ne traeva il diritto dello Stato di obbligare i padri o tutori ignoranti, trascurati e renitenti « ad inviare i fanciulli alle scuole stabilite », ed il dovere, a un tempo, per lo Stato della « primaria istruzione gratuita per tutti ». I concetti della obbligatorietà e della gratuità dell'istruzione elementare, intorno ai quali si doveva svolgere così lungo e vivace dibattito in Italia e fuori, erano così dal Romagnosi apertamente proclamati. « Una grande tutela, egli diceva, accoppiata ad una grande educazione forma l'essenza e lo scopo delle leggi dell'amministrazione ». Nessuno dei pensatori usciti dall'illuminismo s'era levato a un così alto e chiaro concetto del significato e valore politico dell'educazione; nè con altrettanta precisione ne aveva visto alcuni aspetti, e segnati alcuni principi fondamentali.

Gian Domenico Romagnosi filosofo e giurista, psicologo e moralista, merita veramente di occupare un alto posto nella storia del pensiero pedagogico italiano. Non vi fu, si può dire, problema o avvenimento riguardante il fatto dell'educazione che non abbia richiamata la sua attenzione, e su cui egli non abbia gettata la luce del vasto intelletto, abbracciante d'un solo e acuto sguardo i molteplici rapporti, onde l'educazione si collega alla vita individuale e alla sociale, ai processi della mente e alle esigenze della morale, ai problemi filosofici e ai religiosi, alla economia e alla politica, alla formazione

storica e alla preparazione dell'avvenire. C'è in lui, forse una certa aridità sentimentale, che non gli lasciava scorgere nettamente nè il posto e la funzione della fantasia e della cultura letteraria nè quello della religione cui voleva esclusa dal pubblico insegnamento ; ma c'è in lui una intuizione precisa dell'attività mentale e delle leggi del suo svolgimento.

G. D. Romagnosi rappresenta, quasi direi, il tramonto radioso dell'epoca illuministica, e il fervido, inquieto, e un po' tumultuario svegliarsi delle nuove aspirazioni e delle nuove energie.

Le premesse sensistiche, rimaste sempre aderenti al suo pensiero, come gli hanno impedito di afferrare il senso profondo del Kantismo (18), così non gli hanno reso possibile di partecipare al moto filosofico del romanticismo che si manifestava così vivace in Lombardia nel secondo decennio del secolo e di vederne tutto il significato spirituale ; ma l'ampiezza della mente e della cultura e la impronta originaria, un po' astratta, ma generosa e umana, di tutto il suo pensiero, gli resero possibile di comprendere e apprezzare in tutto il suo valore etico e politico il fatto dell'educazione, che diventava sempre più emergente nella vita dei popoli civili, e in quelle d'Italia in ispecie. Così può dirsi veramente che in lui si annunci il gran moto pedagogico nazionale, il quale nel pensiero e nell'azione doveva essere tanta parte del Risorgimento politico e civile della Patria.

4. — Due altri pensatori ed educatori, conterranei e contemporanei del Romagnosi, vanno qui ricordati : Melchior Gioia e Giuseppe Taverna, che, del pari partendo dai principii dell'illuminismo sensistico, mossero poi con varia indole e potenza d'ingegno nel campo degli studii etici e sociali, ma insieme si accordavano nel pensiero di far servire la cultura alla formazione delle menti nella risorgente Italia, per la quale del pari soffersero persecuzioni e dolori nelle varie vicende della vita.

Melchior Gioia (1767-1829) di Piacenza, avviato da principio agli studii ecclesiastici nel collegio Alberoni, dove maestri dotti zelanti e coscienziosi istruivano, senz'angustia mentale, i giovani alunni ; ricco di varia cultura classica e moderna, conseguì di botto una bella rinomanza con la monografia premiata in pubblico concorso sul tema : *Quale dei governi liberi meglio convenga alla felicità Italiana* (1797), in cui lo spirito giacobino, l'ammirazione per la Francia e il culto per la libertà non offuscavano, anzi ingagliardivano, la coscienza dell'italianità, e il pensiero dell'unità nazionale. Assunto ad alti uffici dal governo della Cisalpina, e coinvolto nei varii avvenimenti politici del tempo, continuò a occuparsi di studii statistici, sociali e morali, portando in essi una grande ricchezza di informazioni e di dottrina, uno spirito analitico preciso e penetrante, una aderenza costante alla osservazione positiva e alla determinazione quantitativamente esatta dai fatti sociali, e delle loro condizioni storiche ambientali ; onde l'impronta sensistica si integrava in lui con quella dell'utilitarismo matematico proprio del Bentham di cui, come scrisse il Ro-

magnosi, fu troppo spesso imitatore. Da tutto ciò deriva che anche il problema dell'educazione si presentava alla sua mente più nel suo aspetto sociale che in quello propriamente etico e intimamente spirituale ; e, pur avendone egli toccato più volte, (nel *Nuovo Galateo* (1802), nel *Trattato del merito e delle ricompense* (1818-19), negli *Elementi di filosofia* (1818) nella *Filosofia della statistica* (1826), non se ne occupò mai di proposito, non ne rilevò la fondamentale importanza per rispetto alla vita dello spirito e di fronte agli altri fatti sociali. Bellissime e acute osservazioni sono sparse nel *Nuovo Galateo* là dove il Gioia parla della «pulitezza (politesse) coi fanciulli », cioè del modo di contenersi con essi per rispetto ai castighi, ai giuochi, agli studii, ai compagni, ecc. ; e altri felici rilievi si trovano nel *Trattato del merito e delle ricompense* là dove osserva che « dalla qualità più che dal numero delle scuole » « debbesi determinare la forza intellettuale che si va svolgendo nella generazione nascente », e dove ricorda con lode le scuole di mutuo insegnamento di Inghilterra e di Francia ; e infine curiosi e interessanti osservazioni si trovano nella *Filosofia della statistica* circa i rapporti di reciproca dipendenza fra l'istruzione e lo stato della civiltà. Nei suoi *Elementi di filosofia* poi egli reclamava metodi d'istruzione meno affliggenti, più esercitativi e aderenti alla realtà sensibile, e protestava contro certi manuali di filosofia, come quelli dell'abate Soave, « che fanno morire assiderato qualunque più coraggioso lettore, e per cui molti giovani, concependo avversione allo studio delle scienze, s'abbandonano al mal costume con scapito della società ». Ma egli nè dimostra quel fervore educativo che rimane proprio del biasimato Soave, nè quel più ampio concetto dell'educazione nell'incivilimento umano, che è proprio del suo grande conterraneo, il Romagnosi (19).

Giuseppe Taverna (1764-1850) nato anch'egli, a Piacenza, educato come il Gioia nella filosofia lockiana al collegio Alberoni ; ardente seguace delle dottrine dei Giansenisti, e, per questo, esonerato dall'ufficio di censore del collegio di S. Pietro ; partecipe più tardi delle prime aspirazioni liberali e patriottiche, e, per questo, avversato e costretto ad abbandonare uffici educativi prima a Brescia poi a Parma, fu per tutta la sua lunga vita educatore nel senso più pieno della parola, maestro di scuola, direttore di collegi, scrittore di libri d'educazione, esemplare vivente d'integrità, di fermezza, di devozione al dovere. L'impronta sensistica e illuministica della sua prima educazione rimase, in fondo, aderente al suo spirito in tutta l'opera educativa, come là dove riponeva nell'affrancamento del giudizio il termine dell'educazione e nella idea della felicità il fondamento della morale, e là dove diffidava della immaginazione o la voleva ricondotta entro principii di razionalità, e riteneva che la morale si potesse insegnare col medesimo metodo dell'astrazione onde si costituiscono i concetti della natura. Questi caratteri e questi difetti sono stati messi bene in rilievo dalla Chiari in un bello studio sull'educatore piacentino. Ma l'aver egli insistito sulla necessità di partire nella istruzione dalla intuizione sensibile, e di associare intimamente ad essa la parola,

l'aver fatto del linguaggio, così inteso, la gran leva per l'educazione intellettuale, e l'aver anzi, concordemente col Girard, e, forse, con più libero passo, dato alla lingua nazionale una grande funzione in tutta l'opera educativa, costituiscono meriti indubbi del Taverna, che preannunziano in lui la nuova pedagogia nazionale. L'arte poi ond'egli nelle *Novelle morali* (1803), nei *Racconti storici* (1806), nelle *Prime letture* (1807), negli *Idillii* (1820) sapeva accostarsi all'animo del fanciullo, fu tale che l'opera sua, apprezzata altamente da spiriti eletti come quelli del Rosmini e del Gioberti, si conservò a lungo nella letteratura scolastica italiana, collegando in certo modo quella del Soave all'altra più recente degli scrittori del Risorgimento (20).

---

(1) V. P. HAZARD, *La révolution française et les lettres italiennes*, libro I, cap. 3°, Paris, 1910.

(2) CERVELLINI G. B., *Riforma scolastica in tempi rivoluzionarii*, in « Annuario dell'Istituto tecnico prov. paregg. di Treviso », Treviso, 1923.

(3) Milano, presso Francesco Pogliani, An. I. D. R. C. (1797). Seconda edizione con aggiunta (sul frontespizio è raffigurata l'Italia in piedi abbracciante col braccio destro l'albero della libertà sormontato dal berretto frigio, e poggiante la sinistra sul fascio littorio). In questa edizione il libro è costituito di cinque parti : la prima riproduce quella della edizione precedente. La prima edizione, contenente solo la parte prima, porta la scritta : *Dell'educazione democratica da darsi al popolo italiano* del cittadino GIROLAMO BOCALOSI, Milano, 1796, presso Francesco Pogliani, l'anno V della repubblica francese, e primo della libertà d'Italia (nel frontespizio è raffigurato il fascio littorio sormontato dal berretto frigio). P. HAZARD, *La révolution française et les lettres italiennes*, Paris, 1910, pag. 100, dice quest'opera « il trattato d'educazione democratica più pensato e più completo ». Il Bocalosi è citato, come autore della « Educazione democratica » dal CANTÙ, *Monti e l'età che fu sua*, pag. 6, Milano, 1879. Ne parla anche E. CHINEA, *Cultura e metodo*, Bologna, Cappelli.

(4) Era il medesimo pensiero che esprimeva MELCHIOR GIOIA nella famosa dissertazione sul problema proposto, per consiglio del Bonaparte, dall'amministrazione generale della Lombardia il 10 vendemmiale, anno V della Repubblica francese (1° ottobre 1796) : « *Quale dei governi liberi meglio convenga alla felicità dell'Italia* ». Nel germinale dell'anno appresso (marzo-aprile 1797) il premio della società di pubblica istruzione fu aggiudicato a Melchior Gioia, e la dissertazione di lui uscì a stampa in Milano l'anno I della Repubblica cisalpina (1797) : l'anno stesso in cui usciva il libro del Bocalosi. Cfr. PIVANO, *Albori costituzionali d'Italia*, capo VIII ; *Un famoso concorso* (Torino, Bocca, 1913) ; LEMMI, *Le origini del Risorgimento italiano*, Milano, 1906, pag. 277.

(5) Questo crudo e grossolano materialismo meccanico viene confermato da altre espressioni, per es. : « Perchè facciano frutto le istituzioni nostre nell'uomo, bisogna prima conoscere le fisiche composizioni della sua macchina, dentro la quale e per mezzo delle cui suste, e tasti organici eseguisce quella tal forza, che noi chiamiamo anima, tutte le mirabili operazioni, per cui tanto sovrasta l'uomo nella scala degli altri esseri animali » (pag. 103).

(6) Ecco la formula del giuramento ricavata dal *Piano*, pag. 33 (tipografia nazionale 6 termidoro, a. VI repubblicano) : « Io N. N. chiamato dalla repubblica cisalpina all'istruzione pubblica dei suoi cittadini, dei loro figli e di qualunque altro secondo le leggi dichiaro solennemente in faccia al popolo sovrano, che per tale lo riconosco, e riconosco me obbligato alla più esatta osservanza della sua costituzione e delle sue leggi tutte,

come pure a inculcarla ai miei allievi con la parola non solo, ma coll'esempio e, convinto di parlare altrimenti, adesso per allora, mi riconosco meritamente decaduto dalla confidenza del popolo medesimo, e soggetto alle pene comminate dalle leggi contro i prevaricatori del proprio impiego ». MAZZOLA G., *L. Mascheroni e il piano generale di pubblica istruzione per la repubblica cisalpina* (1798). Milano, Cogliati, 1911.

(7) L. MASCHERONI, *Poesie e prose italiane e latine edite ed inedite*, testo critico preceduto da una Introduzione per cura di CINO CAVERSAZZI, Bergamo, 1903. In questo vol., oltre due brevi discorsi del M. d'indole pedagogica, l'uno per l'apertura della Società della pubblica istruzione di Bergamo (22 aprile 1797), l'altro per la presentazione del *Piano* al Corpo legislativo della Cisalpina, sono riportati brani della discussione avvenuta intorno al *Piano* stesso. È interessante fra l'altro il discorso di Giuseppe Lattanzi sull'insegnamento del latino. Ne riporto un periodo significativo: « L'idioma latino trovi rifugio in Bologna nel solo Istituto nazionale della Repubblica e si confini nei Dipartimenti a rimanersi fra la polvere delle Biblioteche, ove trovò funesto pascolo fin qui la folla ciarliera dei Pandettisti, ove si ordirono le guerre religionarie e si azzuffarono le contraddizioni, le sottigliezze, le chimere strane dell'impostura scolastica e caratteristica degli uomini neri » (pag. 181). Altri invece deplorava il metodo dell'insegnamento del latino: « metodo barbaro ed odioso », il cui risultato dopo sei ed otto anni di studio era « un vocabolario di voci imparate a memoria, colle quali si accozzavano dei termini privi di idee e di significazione: una raccolta di frasi pedantescamente copiate da Cicerone o da Virgilio ». (pag. 184).

(8) CH. DEJOB, *L'instruction publique en France et en Italie au dix-neuvième siècle*, pag. 40 sgg., Paris, Colin, 1894.

(9) *Statuti e ordinamenti della Università di Pavia, dall'anno* 1361 *all'anno* 1859, Pavia, 1925.

(10) DEJOB CH., cit., pag. 60 sgg., dove è il testo del regolamento del Collegio di Milano, e l'Appendice A, dove si riportano documenti o brani di documenti circa il pensionato delle fanciulle di Bologna, il Collegio di Napoli e il pensionato di Lodi.

(11) Cfr. CANTÙ C., *Monti e l'età che fu sua*, Milano, Treves, 1879; POMPEATI, *V. Monti*, Bologna, Zanichelli, FOSCOLO, *Opere*, II. I. SANESI, *L'insegnamento universitario del Monti e del Foscolo*, nel vol. « Contributi alla storia dell'Università di Pavia », Pavia, 1925.

(12) Il CROCE (*Critica*, XVII, 111) ha dimostrato che il Romagnosi aveva letto *La Scienza nuova* nel 1781 (prima dunque che il Cuoco la facesse conoscere in Lombardia), e che più volte citò il vichiano *Diritto universale*, nello scritto *Della legislazione civile in relazione al perfezionamento umano*, che è del 1789 o '90. (Cfr. P. HAZARD, *La révolution française et les lettres italiennes*, cit., pag. 241).

(13) ROMAGNOSI, *Opere*, riordinate ed illustrate da A. DE GIORGI, Milano, Perelli e Mariani, 1845. Gli scritti *Sulla dottrina della ragione* sono raccolti a parte in tre volumi, Firenze, Piatti, 1845. Cfr. GRAZIANI V., *I concetti pedagogici di G. D. Romagnosi*, con prefazione di B. Varisco, Città di Castello, 1912: vi è anche una bibliografia sul Romagnosi; R. MONDOLFO, *L'educazione secondo il Romagnosi*, in « Rivista filosofica » dir. da C. CANTONI, 1903, fasc. 1° e 2°; A. CRESPI, *La filosofia civile di G. D. R.*, Alba, 1914.

(14) Curioso a rilevarsi come su questo concetto dell'opportunità logica, fisica e morale dell'insegnamento il Romagnosi ritorni ancora in un articolo del 1831 sul Sistema generale dell'istruzione pubblica in Francia: « non ci consta ancora conoscersi abbastanza in Francia la gran legge naturale e insormontabile dell'opportunità fisica, logica, morale, dell'insegnamento e il principio fondamentale di eccitare più che si può l'attività dell'allievo col mezzo di precetti imperativi e di passive ripetizioni, e sopra tutto la necessità da una parte di avvezzare la mente degli allievi a ben proporre, a ben distinguere, a ben connettere, a ben esprimere, e dall'altra presentare loro il campo della scienza da percorrersi e le fonti dell'erudizione ».

(15) *Veduta fondamentale sull'incivilimento* IX, in Opere, I, 417; cfr. *Dell'indole e dei fattori dell'incivilimento*, in Opere, II, parte I, cap. X; *Delle leggi dell'incivilimento*, in Opere, vol. III, parte I, XXXI.

(16) Opere, XI, pag. 535 sgg.

(17) Opere, XI, cit. e XII, pag. 906 sgg.

(18) CREDARO, *Il Kantismo in G. D. Romagnosi*, in «Rivista italiana di filosofia», 1887.

(19) M. GIOIA, *Il primo e il nuovo Galateo*, Lugano, 1848; *Del merito e delle ricompense* Lugano, 1848; *Filosofia della statistica*, Mendrisio, 1849; cfr. sul Gioia: F. MOMIGLIANO, *Un pubblicista economista e filosofo del periodo napoleonico*, in «Rivista di filosofia», 1903-04; E. ROTA, *L'educazione nel pensiero di M. Gioia*, in «Bollettino storico piacentino» 1918; G. TAROZZI, in «Dizionario illustrato di pedagogia».

(20) Sul Taverna vedansi: G. CHIARI, *G. T. pedagogista, letterato e filosofo piacentino del sec. XIX*, in «Rivista pedagogica», 1908 e 1909; WIDAR CESARINI SFORZA, *G. T. giansen ista*, in «Bollettino storico piacentino», 1912; E. FORMIGGINI SANTAMARIA, *G. Taverna*, in «Bollettino storico piacentino», 1910; G. B. GERINI, *Gli scrittori pedagogisti del secolo XIX*, 1910, pag. 131 sgg.

CONCLUSIONE

Il non lungo periodo di storia, che va dalla metà del secolo decimosettimo ai primi decenni del secolo decimonono (non lungo in confronto del primo studiato, che abbraccia quasi tre secoli), ci offre nel campo educativo una notevole trasformazione di concetti e di pratiche dall'inizio alla fine.

Sul principio di esso periodo la coscienza pedagogica era tutta, si può dire, dominata dal proposito di formare per mezzo delle esercitazioni grammaticali e rettoriche l'abito della espressione ornata, e per mezzo delle dottrine aristoteliche e tomistiche corroborare o razionalizzare la fede e la condotta; poca e limitata influenza esercitavano i principii pedagogici dedotti dal Cartesianesimo ; nessuna quelli che una vasta e profonda visione del corso storico dell'umanità aveva suggerito a un eroico pensatore solitario. Nessun concetto di una larga educazione del popolo ; nessun uso della lingua nazionale come forma e mezzo di sviluppo dello spirito ; scarsissimo riguardo al potere educativo delle scienze sperimentali ; qualche eccezionale intuizione della necessità di un'educazione femminile. Passa intanto sull'Italia asservita o sonnacchiosa il soffio turbinoso delle dottrine straniere ; suscita interessi, risveglia energie, s'unisce ad altre correnti di pensiero miranti del pari a rinnovare il tenore e l'indirizzo della vita. Il problema dell'educazione si presenta allora in tutta la sua imponenza : riorganizzare gli istituti scolastici con la mano dello stato, riformare i metodi, introdurre discipline scientifiche, avere l'occhio alle realtà delle industrie, dell'agricoltura, del lavoro, portare in prima linea la lingua parlata, spostare al secondo piano la lingua dotta. Balena qua e là, in questo moto vario e incomposto, dove ingegni generosi e ampii gettano una parola temperata e assennata, il pensiero di una educazione comune alle diverse genti italiane, il pensiero della formazione di una coscienza nuova, che sia umana e italiana a un tempo, riallacciantesi alle più nobili tradizioni del passato, ma rivolta verso la modernità e l'azione. Ma son voci isolate ; son luci che percorrono rapide il cielo della patria, e solitarie si spengono.

Più violenta scossa subisce la penisola dall'impeto rivoluzionario francese, che porta seco concetti profondamente sovvertitori nel campo dell'educazione, come in quello della politica. Nei varii progetti di riforma educativa par che l'anima si dibatta ricercando la sua strada : l'educazione della famiglia, l'ordinamento della scuola, gl'insegnamenti, i metodi, i libri, i maestri, tutto è rimesso in discussione, e qua e là le tesi estreme sono affacciate in forme esarcebate e fanatiche. Ma il buon senso tradizionale dell'anima italiana, il senso della misura e della compostezza, della realtà viva di idee e della idealità attuantesi nella realtà, si fa strada in mezzo a quel tramestio

rivoluzionario, e raccoglie dalla esperienza storica gli elementi essenziali: elevazione del popolo per mezzo della cultura, opera di carità cristiana e di assistenza civile, metodi di osservazione e di elaborazione dell'esperienza, essigenza di conciliazione della libertà con l'autorità, funzione educativa dello stato.

L'aurora della nuova età, di una educazione rivolta alla formazione di un Italiano risvegliato e di un'Italia viva di propria vita, ormai si annuncia. Dal Rinascimento agli albori di un Risorgimento il travaglio è stato lungo e faticoso, la via aspra e tortuosa, l'esperienza molteplice e dolorosa; ma ormai gli elementi essenziali sembrano ritrovati; si tratta di comporli a unità, e di dirizzarli vigorosi verso la meta che ora s'intravvede e che domani salirà luminosa sull'orizzonte.

PARTE TERZA

L'EDUCAZIONE NEL RISORGIMENTO

INTRODUZIONE

SIGNIFICATO E ASPETTO DEL MOVIMENTO PEDAGOGICO NEL RISORGIMENTO

1 — Il Risorgimento politico d'Italia che, già preannuciato da ardenti e veggenti spiriti sul finire del secolo decimottavo, arrestato ma, in fondo, nutrito di nuovi succhi vitali durante l'era napoleonica, balenante di meravigliosi fulgori fra il '20 e il '21, riacceso un decennio dopo in vampate superbe, scoppiato infine nella gran tempesta del '48-'49, e avviato, dopo il nuovo decennio di preparazione, sulla luminosa strada maestra che lo doveva condurre nel breve giro di un triennio (59-'61) al suo trionfo, e poi (1870) al coronamento in Roma capitale, è TUTTO QUANTO PERVASO E ANIMATO DAL PENSIERO DELLA EDUCAZIONE. Non si poteva pensare a un reale risorgimento politico e civile d'Italia se non attraverso a una vasta e radicale opera di risvegliamento delle energie spirituali del popolo, e ad un componimento unitario di esse in una sola grande idea.

Quel popolo, che aveva nel '400 con l'impeto meraviglioso della sua spontanea creazione artistica e produzione letteraria e organizzazione civile, additato alle altre nazioni, ancora avvolte in una semi-barbarie, le vie e le forme di una più umana esistenza sociale, s'era poi abbattuto sotto il peso del servaggio e della inerzia o vile o gaudente, mentre le novelle nazioni si andavano con l'incremento e la diffusione della libera cultura d'origine religiosa o filosofica o scientifica, e con istituti varii di istruzione e di educazione popolare, sempre più vittoriosamente rivelando come energie spirituali produttive di civiltà.

Si doveva quindi battere la medesima via: trarre l'Italia dallo stato del servaggio, della disunione e della bassezza morale con un'opera e un processo educativi atti a stimolare dall'una o dall'altra parte le energie popolari, e dar loro coscienza della propria dignità e possanza, a inalvearle verso un'alta meta ben definita. Qualunque azione o militare o politica, che si fosse tentata, qualunque combinazione di eventi che si fosse escogitata, doveva avere, per essere feconda di risultati, come presupposto fondamentale, un'opera di educazione o avviata o iniziata almeno.

Già lo avevano intravisto gli spiriti più vivaci e acuti che l'illuminismo aveva rischiarati : il Filangieri e il Genovesi, il Carli e il Beccaria, il Gozzi e il Mascheroni ; con varia intonazione e con vario indirizzo avevano però tutti collegato intimamente il pensiero di una rinnovata vita civile, sia pure entro l'orbita dei piccoli stati, con quello di un rinnovamento degli organismi, dei metodi, dei principii educativi, e avevano, in fondo, attraverso a questa loro pur decisa propaganda, preparato il terreno a quel più complesso, più ricco e più concreto concetto di un'educazione nazionale e civile del popolo d'Italia, che si manifesta nel Cuoco e nel Romagnosi.

Coi quali il problema pedagogico, si va delineando principalmente nel suo aspetto legislativo-giuridico e in quello metedologico-scolastico, ma non si approfondisce veramente nelle sue ragioni filosofiche, nè si abbraccia nella sua linea ideale.

Fu invece appunto opera del Risorgimento l'avere visto con lo sguardo linceo di pensatori originali e potenti il *nesso del problema educativo con quello medesimo della vita nazionale e, in genere, dello spirito ;* l'avere dato opera fervida e attiva alla formazione della nuova coscienza civile del popolo ; l'avere concorso alla creazione di istituti, alla instaurazione di metodi, alla produzione di opere che dovevano per varii modi giovare alla risoluzione del problema educativo, e quindi, in fondo, al risorgimento politico e civile della Patria. « Educazione ed Italia, scrisse Domenico Berti (1), erano da tutti, negli anni della operosa vigilia, tenuti per vocaboli sinonimi ed indisgiungibili. La gioventù accorreva con ardore ed entusiasmo a quegli scritti che s'informavano ai principii pedagogici. Letteratura e poesia ad essi si ispiravano. E la scuola che intitolavasi romantica non arrecava in suo favore altro argomento che la necessità, la bellezza, il dovere di dare all'opera dell'arte un indirizzo educativo. L'istituzione di una scuola, d'un asilo era un avvenimento, un atto d'amore patrio, una protesta contro la fazione retrograda. Questa, che ben ne comprendeva il significato, dava opera a comprimere lo slancio, e cercava, quando con scritti serii di mettere in voce di eretici e rivoluzionarii i fautori delle moderne dottrine di educazione, quando con libelli scurrili e triviali di eccitare verso di essi il riso. Il pensiero italiano s'era nondimeno sì intimamente congiunto al pensiero pedagogico che tornavano affatto vani gli sforzi degli oppositori. Più questi crescevano d'audacia, più la gioventù si serrava intorno ai liberali. E l'Italia presentava il fenomeno piuttosto unico che raro d'un movimento politico avviato in nome e per mezzo di dottrine pedagogiche ».

È un vasto e complesso moto, quello che il Risorgimento ci offre nel rispetto dell'educazione. È un moto che, in un certo senso, cioè per l'impeto giovanile che lo percorre e per lo spirito di schietta italianità e di serena e larga umanità che lo investe, richiama da vicino il gran moto educa-

---

(1) D. BERTI, *Delle scuole primarie in Piemonte*, in « Giornale della società d'istruzione e d'educazione », anno III, Torino, 1852, pag. 19.

tivo del Rinascimento, quando nella cultura classica larga libera umana gli italiani esplicarono tutta la gran potenza creatrice della stirpe ; e per un altro verso, cioè per il principio unitario che lo guida, pure attraverso a tanti dissensi e a tante forme di operazioni, sembra richiamare i varii sforzi educativi che il pensiero della Contro-Riforma sollevò in Italia, pur mirando essa a fini così dissimili per rispetto alla coscienza nazionale.

2. — Ma nel movimento pedagogico del Risorgimento si *possono distinguere due aspetti principali.* Il primo è quello che si potrebbe dire TEORICO-PRATICO, e che, guidato in gran parte da intuizioni felici e sostenuto da esempi ed esperienze insigni, si svolge in opere, iniziative, istituzioni molteplici, scolastiche, giornalistiche, filantropiche, religiose, legislative, rivolte tutte a favorire, in accordo anche con altri moti affini (economici, scientifici, politici), l'addestramento del popolo alle prime fondamentali abilità, la sua elevazione nella cultura e nella coscienza nazionale, la riparazione delle sue deficenze e dei suoi errori, la sua comparticipazione attiva ai grandi eventi della Patria, che si andava maturando e compiendo. È un moto questo che si svolge, in una o in altra delle sue forme, in quasi tutte le terre d'Italia, ma che ha trovato il suo terreno più propizio e i suoi più fervidi propulsori in Toscana, in Lombardia e in Piemonte.

L'altro aspetto del movimento pedagogico nazionale è quello propriamente FILOSOFICO o, in genere,dottrinale, che, proviene da più alte scaturigini, cioè da severe e talvolta profonde meditazioni sui problemi dello spirito, e si svolge nella propaganda del nuovo pensiero nazionale uscito dall'appassionato fervore romantico, nella discussione e nel chiarimento di idee e di teorie educative, nella definizione di quei principii che dovevano poi guidare l'opera del maestro nella nuova ardua impresa di formazione della coscienza popolare, nella elaborazione dei provvedimenti legislativi, per i quali il problema pedagogico-politico doveva trovare le sue risoluzioni nel nuovo Stato italiano.

I due aspetti naturalmente sono paralleli e collegati : il movimento teorico-pratico, variamente si atteggia e si svolge a seconda dei principii filosofici che lo informano, e questi, a loro volta, traggono dalla attuazione pratica, dalle difficoltà incontrate, dalle delusioni patite incitamento e ispirazione a proprie correzioni e integrazioni.

Onde accade che di spesso le medesime figure appaiano in un campo e nell'altro, e subiscano nell'azione pedagogica l'influenza direttiva del pensiero filosofico, e modifichino questo in rapporto con quella.

Tuttavia i due moti si possono considerare distintamente ricostruendo, come noi faremo, sia pure nelle sue linee principali, il loro percorso, ricercando gli elementi e le forze di cui essi risultano e i varii rapporti che li collegano alle vicende della vita nazionale.

SEZIONE PRIMA

IL MOVIMENTO TEORICO PRATICO

Nel movimento teorico pratico che, iniziatosi già, come vedemmo a proposito del Cuoco e del Romagnosi, fra il 1810 e il 1820, andò facendosi sempre più intenso e ricco di elementi e di motivi quanto più si andò corroborando, per ispirazioni di varia origine, la coscienza nazionale, si possono distinguere cinque correnti minori : 1°) quella rivolta alla costituzione delle scuole di mutuo insegnamento ; 2°) quella rivolta alla creazione degli asili per l'infanzia ; 3°) quella rivolta alla preparazione del maestro ; 4°) quella rivolta alla creazione della nuova letteratura scolastica e popolare ; 5°) quella rivolta alla creazione di altri istituti educativi.

CAPITOLO PRIMO

Le scuole di mutuo insegnamento.

1. — Le scuole di mutuo insegnamento erano apparse in Inghilterra già sul finire del secolo decimottavo (1797), e furono organizzate poi nei primi anni del decimonono per iniziativa di due società, l'una promossa da Andrea Bell (1753-1832), l'altra da Giuseppe Lancaster (1778-1838), per la diffusione gratuita dell'istruzione elementare in mezzo al popolo, verso il quale si andavano allora, con lo sviluppo industriale della nazione e per la propaganda delle dottrine utilitarie, rivolgendo le cure dei filantropi. Nelle scuole dell'una società (1811) e dell'altra (1814), fondate del pari sul medesimo principio della idoneità che hanno gli alunni già istruiti di farsi maestri ai meno istruiti, si potevano accogliere sotto la direzione di un solo maestro parecchie centinaia di scolari; i quali, disposti in gruppi lungo le pareti dell'aula, erano istruiti da uno di essi, detto il monitore, secondo gli ordini che partivano dal capo della scuola. Delle due società, la prima era aderente alla Chiesa anglicana, epperò dava all'istruzione religiosa, che era parte essenziale del programma didattico (comprendente il leggere, lo scrivere, il conteggiare), un indirizzo dogmatico ; la seconda, affine in tutto il resto alla prima, ne differiva profondamente per il modo più libero di intendere e praticare l'istruzione religiosa, sempre però sul fondamento della Bibbia. Ma il vantaggio comune ad esse, onde furono oggetto di così larga ammirazione e imitazione, era che, mercè il principio del mutuo insegnamento e per un complesso di artifici tecnici riguardanti la distribuzione degli alunni, il materiale scolastico, gli esercizi, il maestro, si rendeva possibile in breve tempo l'apprendimento delle elementari abilità del

leggere, dello scrivere, del calcolare, nonchè un primo risveglio di coscienza religiosa e civile, in grandi masse di popolo. Il metodo aveva certo molti difetti, che si videro poi (Cfr. quel che ne disse il Rayneri nei *Primi principii di metodo*) ; ma intanto risolveva in modo vivo e abbastanza felice e pronto il problema urgente dell'istruzione popolare (1).

È interessante vedere con quale ammirazione e fiducia per il metodo ne parlava sul principio del 1816 il conte Laborde alla Società per l'istruzione elementare. Egli, riferendosi alle varie scuole istituite in Parigi, alle varie centinaia di fanciulli in pochi mesi istruiti, ai maestri inviati nei dipartimenti, conchiudeva : « Evvi forse un'istruzione che in così poco tempo, abbia fatto progressi più rapidi, che abbia prodotto con così tenue spesa, risultati tanto felici, ed abbia fatto concepire speranze più grandi » ? (2). E uno scrittore anonimo in un opuscolo pubblicato a Genova nel 1819 (3), illustrando sulla base di visite fatte agli istituti inglesi (*The royal free school* di Borough road) e francesi (Scuole normali di Rue Charpentier près du Luxenburg, n. 4) e di pubblicazioni del tempo, i principii e i metodi di tale insegnamento, col quale si poteva istruire una scolaresca di ben mille individui, divisi in otto sezioni, osservava che in esso « l'analisi la più accurata non solo precede, ma determina e mostra la sintesi, e le tenerelle menti dei ragazzi, condotte per quella via medesima che tiene costantemente la natura nella formazione della lingua, arrivano di passo in passo a quel grado di cognizioni, e di cultura di cui la loro età è suscettibile ». Onde diciotto mesi di scuola erano « sufficienti per abilitare un fanciullo di mediocre intendimento a leggere speditamente e con aggiustata pronuncia, a scrivere nettamente con ortografia e ben formato carattere, e ad eseguire con facilità ed esattezza le quattro principali operazioni dell'aritmetica ». E tratto anch'egli all'ammirazione entusiastica aggiungeva : « L'ordine meraviglioso regna in tutte le parti della scuola, e la esatta disciplina ne ispira il gusto e l'amore nei giovani petti, e presto avviene che lo estendono poi ad ogni loro esercizio ed occupazione domestica ; abituati a custodire gelosamente gli oggetti della scuola apprendono a conoscere il prezzo di quelli della casa paterna ; silenziosi, verecondi, sommessi, e alla ragione pieghevoli portano quelle amabili virtù nel seno delle loro famiglie, ed è perciò che si è potuto dire con ragione (dacchè questo sistema si è reso pressocchè universale in molte parti dell'Europa) *che i genitori son divenuti più felici con figli divenuti migliori* ». Infatti, non solo in Inghilterra e in Francia, ma in Isvizzera, dove il Pestalozzi, il Girard, il Naville lo praticavano pure con correzioni, in Germania, in Ispagna, in Russia, il metodo mutuo largamente si diffuse.

In Italia fu altrettanto.

2. — Qui infatti accadde che i nostri spiriti più generosi e colti vedessero nelle scuole di mutuo insegnamento il mezzo più pronto e più efficace per elevare la vita spirituale del popolo e fare propaganda nazionale. Uomini insigni della nobiltà e della borghesia quali, il Confalonieri, il Bagutti, il Tartini, il

Capponi, il Mayer, il Benci, il Ridolfi, il Boncompagni, il Cavour, visitavano nei loro viaggi all'estero tali scuole e altri itituti educativi (quello, per es. del Pestalozzi e Yverdun, quello del Fellenberg a Hofwyl, quello del Girard a Friburgo, e quelli anche di Francia e d'Inghilterra) e ne riferivano poi ai connazionali, suscitando nelle Accamedie, come quella dei *Georgofili* di Firenze, e sui giornali e in riviste, come gli *Annali universali di Statistica*, il *Poligrafo* di Verona, il *Conciliatore* di Milano, e l'*Antologia* di Firenze, discussioni e proposte, che s'intessevano con altre parecchie riguardanti il rinnovamento agrario, le scuole professionali, l'istruzione dei sordo muti, l'educazione fisica e ginnastica. Così insieme con altre generose iniziative, fiorirono quelle per le scuole di mutuo insegnamento.

Fin dal settembre dell'anno 1817, come già abbiamo narrato, una scuola normale per la propagazione del metodo di Bell e Lancaster era stata eretta nel R. Albergo dei Poveri della città di Napoli dalla munificenza di Ferdinando VI, e il non dubbio esito di tale primo esperimento lo avrebbe, secondo l'anonimo scrittore dell'opuscolo citato, fatto forse diramare a tutte le scuole del regno, se la morte non avesse rapito sul più bello dell'opera il benemerito abbate Scoppa, alla cura del quale S. M. aveva affidato la direzione del nuovo stabilimento. Due anni dopo, nel 1819, Samuele Cagnazzi metteva a confronto il metodo mutuo col cosiddetto normale fino allora prevalente, e col pestalozziano importato a Napoli nel 1811 da G. Franc. Hoffman, discepolo del Pestalozzi (4). Ma poco in verità si diffusero le scuole mutue nel Napoletano, e pochissimo in Sicilia, dove un abate Scovazzi nel 1819 le aveva fatte conoscere.

Migliore fortuna invece ebbero in altre parti d'Italia. In Firenze nel 1818 il Conte Girol. Bardi, istituiva una società di mutuo insegnamento, la quale, come è detto in una relazione di Aldobrando Paolini del 1820 (5), si proponeva di facilitare « alla povertà la più abbandonata il possesso delle idee religiose e civili, che sono la migliore garanzia dell'ordine privato e pubblico». Nell'agosto del medesimo anno 1818 all'Accademia dei Georgofili il conte Serristori, il dottor Tartini e il Marchese Ridolfi trattavano dell'istruzione primaria dei fanciulli, del metodo del Bell e del Lancaster, e della convenienza di adottarlo in Italia. E nel maggio dell'anno successivo 1819 si iniziò la nuova scuola per trentaquattro alunni. La società a tale scopo costituita raccolse, come scriveva Raffaele Lambruschini alcuni anni dopo (6), « il fiore degli uomini i più premurosi per il pubblico bene, e i più estimabili per idee gravi ed assennate, e meglio informati dei recenti progressi della pedagogia ». Diverse scuole furono poi da tali società istituite in Firenze, frequentate da qualche centinaio di alunni; concorsi a premio furono aperti per un'opera originale italiana, la quale servisse « ad un tempo d'esercizio di lettura e d'istruzione morale per i fanciulli »; relazioni e discussioni si tenevano annualmente in seno alla Società circa i metodi e i risultati dell'insegnamento: notevole, fra le altre, quella intorno al disegno, considerato, non nel suo valore di espressione artistica, bensì in quello di

mezzo « per lo svolgimento delle facoltà intellettuali e manuali dei ragazzi », per affezionare alla loro umile vocazione i figliuoli dell'artigiano, e per avviare le arti a quella perfezione a cui lo studio delle forme regolari e belle può solo condurle (7). Era, dunque, evidente, la finalità essenzialmente morale, religiosa e pratica di tali scuole ; era meno manifesto, ma del pari certo e comune in quegli animi liberi e generosi dei fondatori, il proposito di preparare all'Italia generazioni più consapevoli della propria nazionalità, e più atte ad affermarla in armonia con le idealità umane e universali del Cristianesimo.

Altre scuole furono istituite per opera dei medesimi filantropi patriotti, fra i quali emergevano F. Nesti, Ferdinando Tartini-Selvatici, Luigi Serristori, Cosimo Ridolfi, Gino Capponi, Carlo Pucci, Luigi Tempi, Guglielmo Altoviti, e ai quali si associavano umili cittadini e sarcedoti (8), in altre terre e città di Toscana, principalmente a Pisa (1819) per opera di Luigi Frassi, e a Livorno (1829) (9), dove rifulse indefessa l'opera di Enrico Mayer, esperto conoscitore, per molti viaggi fatti all'estero, dei metodi d'insegnamento, ed entusiasta promotore dell'educazione popolare.

Scuole mutue furono aperte anche nello stato pontificio nel 1818 ; ma un regolamento del 28 agosto 1824 le sopprimeva con la precisa disposizione dell'art. 229 : « Le scuole pubbliche e private di mutuo insegnamento saranno soppresse e abolite in tutto lo Stato pontificio. I vescovi procederanno contro coloro che continuassero a fare uso di questo metodo d'istruzione o tentassero d'introdurlo nelle loro diocesi » (10).

Nessuna eco pare abbia avuto il moto per il mutuo insegnamento nel ducato estense (11) ; invece nel Ducato di Parma la stessa duchessa Maria Luigia apriva nel 1919 in Borgo S. Donnino, una scuola lancasteriana, la quale fu poi visitata e lodata dal primo ministro Conte Neipperg, e fatta modello alle altre istituite a Parma, Piacenza, Guastalla (12). Ma la stessa sua origine e impronta dinastica, mentre aggravava gl'inconvenienti proprii del metodo, non consentiva all'istituto quel carattere e indirizzo liberale, che invece esso aveva in Toscana, e che ebbe pure altrove, cioè nel Regno Lombardo-Veneto e nel Piemonte.

Infatti a Milano la prima invocazione di scuole lancasteriane provenne da quel periodico, che fu il nobile alfiere del programma romantico e liberale, dal *Conciliatore*. Un articolo di Giuseppe Pecchio (G. P.) del novembre 1818, richiamando l'attenzione sulla memoria letta alla Accademia dei Georgofili dai soci Nesti, Serristori, Tartini-Selvatici e Ridolfi sulla necessità d'introdurre nelle scuole primarie toscane il metodo di Bell e Lancaster, ne dimostrava i vantaggi morali e didattici che erano così indicati : 1° l'insegnamento fraterno che i ragazzi si partecipano fra loro gli affeziona gli uni agli altri, e coltiva i benefici sentimenti del cuore ; 2° l'educazione è combinata coll'istruzione ; 3° l'educazione è morale, e l'istruzione corrispondente ai luoghi di ciascuno ; 4° si risparmiano due terze parti di tempo e di denaro ; 5° il meccanismo di questo metodo è applicabile ai lavori d'ago, ricamo, ecc. nelle

scuole delle fanciulle. Il Pecchio infine esortava i suoi « doviziosi compatriotti » a seguire l'esempio del marchese di Breme, che aveva già aperta una scuola di tal genere a Sartirana. E in articoli successivi lo stesso Pecchio ammirava la costituzione avvenuta in Firenze della *Società per la fondazione di una Scuola di mutuo insegnamento* e il viaggio del dottore Tartini a Parigi e a Londra « per istruirsi più profondamente sul nuovo metodo », e confutava le accuse di protestantesimo che si movevano contro di esso ; annunciava con particolare rilievo l'azione virtuosa, « che onora la patria comune, compiuta dal giovane patrizio bresciano, Giacinto Mompiani, il quale aveva tutto solo e a tutte sue spese » aperta in Brescia una pubblica scuola alla Lancaster ; e infine il 24 giugno 1819 dava la notizia della costituzione in Milano di una Società per lo stabilimento di una scuola lancasteriana. Essa, soggiungeva, « sarà capace per l'istruzione di 300 fanciulli. Il mantenimento della scuola è calcolato in circa lire 2400 italiane. Quindi l'istruzione ad un fanciullo costerà lire 8 all'anno ». E concludeva con l'ingenua fiducia di quei generosi pionieri : « l'esperienza, più convincente ancora della teoria, ha dimostrato che il miglioramento della morale del popolo dipende in gran parte dalla diffusione e dal progresso della sua istruzione » (13). La Società di cui facevano parte il marchese Giulio Beccaria, il marchese C. B. Litta Modigliani, il conte Giuseppe Pecchio, il cavaliere Carlo Londonio, era presieduta dal conte Federico Confalonieri, e otteneva nel marzo 1820 l'approvazione del Vicerè. I soci poi non si accontentavano di fornire alle scuole i mezzi per il loro funzionamento, ma vi erano anche maestri e ispettori, ed estendevano la loro vigilanza dalla parte didattica alla morale, alla religiosa, alla sanitaria (14). E del loro entusiasmo filantropico e patriottico si rendeva interprete il presidente Confalonieri nella prima relazione in cui, rese lodi all'inarrivabile istitutore « di Brescia, il socio onorario Giacinto Mompiani », così proseguiva : « allorchè esso metodo viene abilmente impiegato, esercita una felice influenza sul carattere e le abitudini dei fanciulli, e l'attenzione e l'abilità di ciascuno è ad un tempo eccitata e sostenuta da un giusto equilibrio con le forze e le capacità individuali. Una regola per la quale un sì gran numero di allievi agisce senza confondersi, muovesi senza urtarsi, ubbidisce quasi senza saperlo, sta insieme senza distrarsi, è in contatto senza gli inconvenienti della comunicazione ; per la quale tutto cammina e si sviluppa con generale accordo ed armonia, fa sì che i fanciulli si accostumino di buon'ora allo spirito di ordine, di subordinazione, di dovere. Chiamati dal merito al comando dei loro compagni, e quindi ben tosto dalla vicenda condotti a rientrare nella più esatta obbedienza, esercitano l'uno senza orgoglio, ed all'altra si sottopongono senza avvilimento. Cominciano infine quei giovani cuori a penetrarsi insensibilmente d'un sentimento eminentemente proprio ad attaccare ciascheduno alla costante pratica dei doveri del proprio stato, quello cioè del bisogno dell'altrui e della propria educazione » (15). Era in queste parole la lode e la critica a un tempo della celebrata istituzione. Era la lode, perchè il metodo poggiava indubbiamente sopra un principio giusto e fecondo, quello di mettere

in giuoco nell'educazione la viva attività del fanciullo-maestro, il suo senso della dignità personale, lo spirito di emulazione, e perchè quel metodo importava il contemporaneo apprendimento del leggere e dello scrivere, una serie graduata di esercizi, un'azione didattica poco costosa a vantaggio di numerose scolaresche. Era d'altra parte la critica, perchè la tecnica didattica, complicata di varii elementi e gravata di troppe prescrizioni soffocava lo stesso principio ispiratore, meccanizzava gli atti della scolaresca, e traduceva in semplici abitudini esteriori quello che doveva, invece, essere frutto di una libera creazione degli spiriti.

Tuttavia, il metodo e le scuole di mutuo insegnamento si diffusero rapidamente in Lombardia: a Brescia per opera del Mompiani, a Mantova per opera del conte Arrivabene, a Como, a Lodi, e anche nel Veneto, a Verona e a Udine. Ma furono ben tosto, sul finire del 1820 e nel gennaio del 1821, troncate o, come scriveva lo stesso Confalonieri al Capponi (16), fulminate dal governo austriaco, che ne aveva facilmente rilevato lo spirito liberale e nazionale.

Analoghe vicende sortirono esse scuole in Piemonte. Qui la situazione politica, dopo l'età napoleonica, non era migliorata, se pur anche non era peggiorata, dai tempi del Baretti e dell'Alfieri: popolo ignorante e rozzo; poche scuole elementari in Torino e in qualche altro centro, dove però si dava piuttosto un insegnamento di latino con metodo in gran parte meccanico, con disciplina dispotica, con prevalenza eccessiva di istruzione freddamente catechistica.

L'aspirazione al rinnovamento educativo era di pochi spiriti liberali e romantici, fra i quali emergeva la figura del marchese LODOVICO ARBORIO GATTINARA DI BREME (1780-1820), che può dirsi il capo piemontese del movimento lancasteriano. A lui infatti veniva dedicata fin dal 1816 la traduzione, che egli aveva consigliata e sovvenuta, di un *Compendio del metodo d'insegnamento, di educazione di Giuseppe Lancaster* (17). Ed egli, che aveva già istituita una scuola di tal genere a Sartirana, (Lomellina), nell'aprile del '20 scriveva da Torino al fidato e ammirato Confalonieri per avere notizie precise intorno al costo di una scuola di 200 o 300 allievi, per la quale intendeva, d'accordo col fratello Emanuele, di costituire una società. A tale scopo egli molto confidava sull'appoggio del conte Prospero Balbo, illuminato e avveduto capo del Magistrato degli studii, il quale si era da tempo chiarito favorevole alle riforme scolastiche e alla introduzione del metodo reciproco, con la sola precauzione che per esso non si facesse, come era accaduto in una scuola di Nizza marittima (istituita nel 1819), propaganda evangelica (18). Così, per la volontà concorde del Balbo e del Breme si ottenne che scuole elementari di mutuo insegnamento fossero istituite a Voghera per opera del conte Gallina, genero di un pari di Francia, a Racconigi e a Genova (19), per opera del giovane principe di Carignano, che fu poi Re Carlo Alberto, e a Carmagnola, dove Domenico Ferrero, già capitano nella RR. Armate e poi Riformatore provinciale, modellava (1819) la sua scuola sul tipo di quella di Nizza da

lui visitata e descritta con commossa ammirazione in un opuscolo anonimo *Pensées d'un philantrope chrétien sur l'enseignement mutuel*, comparso nel medesimo anno (20). Ma tutto il movimento, per gli scopi che si proponeva, e per le persone che vi cooperavano era troppo evidentemente impregnato di spirito liberale, perchè non avesse a subire il contraccolpo degli avvenimenti politici del 1821. Infatti subito dopo il soffocamento di quei moti tutte indistintamente le scuole lancasteriane furono soppresse.

Una eco affievolita di quel generoso impeto per un rinnovamento educativo si ebbe nel Regolamento del 23 luglio 1822, che imponeva l'istituzione di una scuola comunale «in ogni città, borgo, capoluogo di mandamento e per quanto fosse possibile in tutte le terre», con l'insegnamento gratuito a fanciulli e fanciulle del leggere e dello scrivere, della dottrina cristiana, degli elementi di lingua italiana e di aritmetica (21).

Le scuole di mutuo insegnamento avevano vissuto la loro breve, ma radiosa (22) vita, in Lombardia, e in Piemonte, pervase da quello spirito romantico di liberalismo e di patriottismo che si effondeva nella istruzione del popolo così come negli scritti letterarii del *Conciliatore* e nei primi conati politici e militari di redenzione. Di esse il Lambruschini diede poi nel 1831, in una seduta all'Accademia dei Georgofili, questo giudizio che integralmente riportiamo: «Chi unisce in somma all'istruzione del popolo l'educazione del popolo? Per verità io debbo per questo lato commendare grandemente le scuole di reciproco insegnamento, quelle almeno nelle quali, come a Firenze e a Livorno, si è ben inteso lo spirito del metodo, si è cercato di svilupparlo, e applicarlo ogni giorno più alle nuove circostanze che sorgono. Io ho sempre più apprezzato l'efficacia morale del sistema d'insegnamento reciproco, quando è perfettamente seguito, che non quella tanto visibile che esso ha pel simultaneo e rapido ammaestramento di molti fanciulli alla lettura. Quell'ordine inviolabile, quella legge cui van sottoposti i movimenti medesimi delle membra, quelle comunicazioni scambievoli di fanciullo a fanciullo, quella subordinazione di chi sa meno a chi sa di più, quelle gerarchie di merito, quelle promozioni senza favore, quella giustizia resa ai più infimi contro i più elevati, quelle punizioni imparziali fatte in virtù di una legge e dopo esami liberi e pubblici, e quel che è più (e la scuola di Firenze può con giusto orgoglio attribuirsene il merito) quel che è più, inflitta non dal maestro ma dai migliori fra i giovani medesimi; quei canti che espandono, che innalzano, che addolciscono l'anima; questa nuova specie di società bene ordinata, giusta, benevole, offerta in modello a teneri cuori felicemente ancora ignari dell'amarezze e delle discordie della società domestica, delle turbolenze e iniquità della società civile, questo spettacolo consolante e moralizzatore è per sè medesimo una potente educazione» (23).

Ma non ostante tutti questi reali pregi, le scuole di mutuo insegnamento, avevano in sè, come già notammo, cioè nella stessa loro rigida e uniforme costituzione, nel meccanismo dei loro atti e metodi e processi il germe del

decadimento. Quello, però, che rapidamente le spense fu la violenza esterna, determinata da cause politiche. Soppresse nel Settentrione, esse continuarono con ritmo più calmo, non ostante gli attacchi persistenti dei retrivi (24), nella meno illiberale Toscana per opera di quei medesimi spiriti generosi che le avevano iniziate, e che poterono integrare la loro opera di educazione e di patriottismo con l'altra iniziativa rivolta alla creazione degli Asili d'infanzia.

---

(1) HAMEL J., *Enseignement mutuel; histoire de son introduction et de sa propagation*, 1820; Cfr. Bibliothèque britannique 1820, pag. 165.

(2) LABORDE, *Piano di educazione pei fanciulli poveri secondo i metodi del dott. Bell e del signor Lancaster*, nel vol. LANCASTER G., *Sistema inglese d'istruzione*, Milano, 1816.

(3) *Saggio teorico-pratico sul sistema del mutuo insegnamento*, Genova, dalla stamperia e fonderia di A. Ponthanier, piazza Pollaroli, N. 1, giugno 1819.

(4) JULLIEN M.A., *Esprit de le méthode de Pestalozzi*, Milano, 1812, vol. II, 389 nota; BRENNA, *La dottrina del Pestalozzi e la sua diffusione in Italia*, Roma, 1809, pag. 94; ZAZO, op. cit. pag. 147-8; DE SAMUELE CAGNAZZI, *Saggio sopra i principali metodi d'istruire i fanciulli*, Napoli, Società filomatica; NISIO, *Dell'istruzione pubblica e privata in Napoli dal* 1806 *al* 1871, Napoli. 1871.

(5) «Atti dell'Accademia dei Georgofili, 1823: *Relazione* di ALDOBRANDO PAOLINI *sugli Studi accademici nell'anno* 1820; L. RIDOLFI, *C. Ridolfi e gli istituti del suo tempo*, Firenze, Civelli, 1901, cap. III.

(6) «Guida dell'educatore» I (1836) pag. 372.

(7) LAMBRUSCHINI in «Guida dell'educatore» II (1837) pag. 388. Cfr. L. RIDOLFI, *Cosimo Ridolfi e gli istituti del suo tempo*, Firenze, Civelli, 1901, pag. 40-45.

(8) *Rapporto dei lavori della Società per la diffusione del Reciproco insegnamento presentato alla fine dell'anno* 1839 in «Guida dell'Educatore» IV (1839) pag. 36.

(9) Cfr. «L'indicatore livornese» diretto da Fr. D. Guerrazzi 1829. Il numero 5 riporta lo Statuto della Società per una scuola di mutuo insegnamento, il numero 9 ha un articolo di M. M. sul metodo mutuo in confronto con quello usato in altre scuole; il numero 14 ha un articolo dello stesso M. M. di Cenni storici intorno al mutuo insegnamento. «L'indicatore livornese giornale di scienze, lettere ed arti» durò dal 2 marzo 1829 al 18 febbraio 1830; fu sospeso dalla censura «per il troppo zelo liberale» del suo direttore.

(10) PERSICO E., *Il mutuo insegnamento nello Stato pontificio* dal 1818 al 1824 in «Rivista pedagogica» 1923; cfr. FORMIGGINI SANTAMARIA E., *L'istruzione popolare nello stato pontificio*, Bologna-Modena, 1909, pag. 33.

(11) FORMIGGINI SANTAMARIA E., *L'istruzione pubblica nel Ducato Estense*, Genova 1912.

(12) POGGI A., *Il mutuo insegnamento nel ducato di Maria Luisa* in «Rivista pedagogica» 1909; cfr. anche nella stessa Rivista, 1926 (IV): D. PRIORI, *Scuola privata e scuola statale.*

(13) *Il Conciliatore, foglio scientifico letterario.* Milano, dalla tipografia di Vincenzo Ferrario, n. 1 novembre 1818, 14 gennaio 1819, 27 maggio 1819, 24 giugno 1819.

(14) DEJOB CH., *Quelques réflexiones à propos de l'histoire de l'insegnament mutuel en Italie*, Paris, 1895 (per nozze Pometto-Ferri).

(15) CONFALONIERI F., *Memorie e lettere* pubblicate per cura di G. Casati, Milano, 1899, vol. I, 288-9, vol. II, 77 e segg.

(16) CONFALONIERI, *op. cit.* II, 92, Cfr. il *Conciliatore* 1818-19. Interessante è la riproduzione di un dipinto di G. Migliara, comparsa a cura dell'avv. CAGNO nella rivista «Il Risorgimento italiano» Torino, nov.-dic. 1926, pag. 597, raffigurante le Scuole di mutuo Insegnamento di S. Caterina in Milano con alcuni personaggi, fra i quali sono facilmente riconoscibili Silvio Pellico e il marchese di Breme. Cfr. CICCHITTI R., *Nel cinquantenario della liberazione di Milano, F. Confalonieri e la Società fondatrice delle scuole gratuite di mutuo insegnamento* in «Rassegna nazionale» 1909, 16 maggio e 2 giugno.

(17) Nel vol. *Sistema inglese d'istruzione di G. Lancaster*, Milano 1816. Sul Di Breme vedi CALCATERRA C., *Introduzione* al vol. di *Polemiche* del DI BREME, Torino, Unione tipografica editrice 1923.

(18) PASSAMONTI E., *Prospero Balbo e la Rivoluzione del* 1821 *in Piemonte*, pag. 58, Torino Bocca, 1923.

(19) Della istituzione di una scuola di mutuo insegnamento, per opera del Principe di Carignano, a Genova, nel reggimento Saluzzo, fa cenno L. RIDOLFI (op. cit. pag. 50) così riferendo di un viaggio di Cosimo R. nel 1820: «a Genova combinò il Princ. di Carignano, che vi aveva stabilita una sc. di recipr. ins. nel Reggimento Saluzzo; e che, da lui cercato, lo accolse con molta bontà e gli disse mille cose graziose per la Società di Firenze. Il colloquio ebbe luogo tra il 22 ed il 26 agosto, che mio padre passò in Genova».

(20) MANTELLINO G., *La scuola primaria e secondaria in Piemonte e particolarmente in Carmagnola dal sec. XIV alla fine del sec. XIX*. Carmagnola, presso l'autore, 1919. Vedasi pag. 156 e sg. dove è riportato integralmente dall'opuscolo citato una lunga descrizione della scuola di Nizza, in francese.

(21) BERTI D. *Il metodo applicato all'insegnamento elementare*. Torino, 1849.

(22) Della grande simpatia e fiducia ond'erano circondate tali scuole è segno eloquente la famosa iscrizione dettata dal Giordani nel 1829 per la porta di una di esse: «entrate lietamente o fanciulli — qui s'insegna non si tormenta — non faticherete per bugia o vanità — apprenderete cose utili per tutta la vita» GIORDANI P., *Opere*, Firenze, 1846, vol. VI, pag. 454.

(23) *Atti dell'Accademia del Georgofili* vol. X, 1833, pag. 34 (seduta del 4 dicembre 1831). Il DEJOB nell'opera citata *Quelques reflexiones à propos de l'histoire de l'enseignement mutuel en Italie* osserva (pag. 20-22) che a Parigi si teneva dietro con interesse agli sforzi dei filantropi italiani: «Ch. Dupin, dans son livre sur les forces productivess et commerciales de la France, signale la Toscana comme une des contreés de l'Europe où l'instruction populaire est le plus répandue, et la *Revue encyclopédique* s'occupe autant que l'*Antologia* des progrés de l'enseignement dans la peninsule... les Toscans eux-mémes proclamaient que les écoles d'enseignement mutuel de Pisa et de Livourne avaient été en partie fondées avec l'argent de philantropes de tout pays et qu'une de celles de Florence était défrayée por le comte Demidoff, qui n'etait pas en vain le compatriote de ces grands seigneurs russes qui donnaient alors dans leur pays 100 ou 150.000 rubles pour l'instruction publique».

(24) La «Voce della verità, Gazzetta di Modena» famoso giornale di opposizione al pensiero liberale, tornava ancora nel 1836 e 1837 sulla critica del metodo reciproco: numeri del 24 novembre 1836, 6 e 9 maggio 1837.

CAPITOLO SECONDO

GLI ASILI PER L'INFANZIA.

1. — Gli asili per l'infanzia sorsero e si svolsero in Italia fra il 1827 e il 1845, in parte per un moto spontaneo nazionale, in parte per riflesso di moti analoghi stranieri, non tanto forse di quello un po' isolato, che fece capo a Federico Oberlin (1740-1826) in Alsazia, quanto di quello più noto e celebrato di Roberto Owen (1771-1858), il quale mirava a risolvere con le *Infant-Schools* un problema sociale educativo determinato dallo sviluppo industriale inglese (1). L'iniziativa dell'Oberlin celebrata in Francia dal Cuvier, e quella dell'Owen seguita, fra il '26 e il '28, da Denys Cochin e da Madame Pastoret, fu subito illustrata in Italia da G. D. Romagnosi e da un suo eminente discepolo GIUSEPPE SACCHI (1804-1891), al quale va pure associato il cugino del pari scrittore e filantropo, Defendente (1796-1840), negli « Annali universali di statistica » (1839). Ma il problema fu ripreso, forse senza diretta conoscenza nè dell'Owen, nè dell'Oberlin, e certo con pensiero schiettamente cattolico armonizzato con propositi di alto patriottismo, dal prete lombardo FERRANTE APORTI (San Martino dell'Argine, presso Mantova 1791-Torino 1858).

Egli, che già nel 1827 (15 novembre) aveva iniziato in Cremona i primi esperimenti di educazione infantile per agiati (dai 2 anni e mezzo ai sei) « coll'intendimento di fare prova degli erudimenti possibili a quelle deboli intelligenze, dei metodi onde insinuarli, e dalla ragione disciplinare da seguirsi, perchè la istituzione riuscisse tutta insieme educativa della mente, del cuore, del corpo » (2), ottenne due anni dopo (3 agosto 1829) l'assenso del governo austriaco per l'istituzione di una scuola infantile gratuita, dove « al mantenimento caritatevole », si univa « la cura morale e religiosa dei fanciulli poveri ». Così nel febbraio 1831 si aperse in Cremona la prima scuola infantile a beneficio di una cinquantina di fanciulli, portati presto a più di cento ; nel gennaio 1833 la Scuola infantile per le femmine ; e nel 1834 a San Martino dell'Argine la prima Scuola infantile rurale. Ad un tempo l'Aporti provvedeva, primo in Italia, sull'esempio del *Libro delle madri* del Pestalozzi, e del *Corso regolare di lingua materna* del Girard, e cercando di contemperare il principio dell'intuire con quello del parlare in lingua nazionale, a esporre in maniera sistematica le linee fondamentali della nuova istituzione. Allacciandola per un lato alla bella tradizione cattolica scendente dal Miani e dal Calasanzio, e per l'altro alle nuove dottrine pedagogiche, egli tracciava nel suo *Manuale* (Cremona, 1833) un piano di educazione e di ammaestramento che comprendeva « l'educazione ed istruzione intellettuale », « l'educazione ed istruzione morale », « l'educazione ed istruzione fisica ». La prima si doveva compiere con « la cognizione degli oggetti usuali, e

dei loro nomi disposti sistematicamente e distribuiti per classi, di maniera che, mentre i fanciulli li apprendono, siano diretti a distinguere le somiglianze e dissomiglianze, il tutto e le sue parti dipendenti, i generi, e le specie »; e doveva procedere secondo il metodo detto dall'Aporti *dimostrativo*, « cioè per mezzo dell'attuale mostramento degli oggetti o delle fedeli immagini loro, richiamando e dirigendo su essi l'attenzione dei piccoli alunni: « Si riferisce, soggiungeva l'Aporti,alla educazione ed istruzione intellettuale anche lo studio dell'alfabeto, e quello altresì della Religione riguardato qual principale ». L'educazione ed istruzione morale si doveva compiere per mezzo delle « preci quotidiane in italiano », con « lo studio della storia sacra sopra carte incise », con « la disciplina stessa della scuola, dov'è forza esigere obbedienza e subordinazione da tutti », con l'apprendimento dei Salmi. Infine l'educazione ed istruzione fisica si doveva ottenere col canto, con « giuochi ed esercizi ginnastici accomodati alla età e capacità », con « le frequenti ricreazioni » e con « gli studii stessi a maniera di divertimento e di giuoco » (3).

C'era indubbiamente in questo piano pedagogico e nella pratica che ne seguì sulle tracce segnate dallo stesso Aporti un'impronta precocemente scolastica; una parte eccessiva era fatta, non tanto agli esercizi del leggere, dello scrivere, del conteggiare, quanto all'insegnamento linguistico, che si svolgeva attraverso a lunghe serie di vocaboli di spesso non rispondenti a intuizioni possibili per il fanciullo; eccessivamente verbalistica era anche la parte fatta sia all'istruzione religiosa per mezzo della storia sacra e del piccolo catechismo, sia all'educazione ed istruzione morale per mezzo delle preci e dei Salmi; infine è certo che, non ostante il giusto concetto che l'Aporti aveva dell'educazione come esercizio ed esplicazione armonica dei poteri attivi dello spirito, l'apprendimento mnemonico dei Salmi, delle preci, delle massime morali, e della stessa nomenclatura aveva troppa parte nell'orario giornaliero (4).

Tuttavia la scuola infantile dell'Aporti parve a quei tempi, e fu veramente, una creazione originale e benefica. Il pensiero di raccogliere i bimbi del povero per un'opera gratuita di educazione fisica, intellettuale, morale e religiosa insieme, avviandoli per tal modo alla formazione di quella coscienza civile e al possesso di quelle abilità elementari, onde si poteva preparare il nuovo italiano; l'idea di un metodo d'insegnamento che, partendo dalla intuizione sensibile degli oggetti o delle loro immagini, associasse a quelle intimamente la parola, ed esercitasse la mente all'analisi delle cose in corrispondenza con la precisa designazione di esse e delle loro parti; l'esercizio di alcune elementari attività pratiche; l'introduzione del canto come mezzo d'espressione; il concetto medesimo di una disciplina interna dell'istituto che si conciliasse con il carattere di giuoco e di ricreazione fisica ed estetica che gli esercizi dovevano serbare, costituivano un complesso di novità pedagogiche così schiettamente improntate di spirito italiano e cristiano, così serie e opportune, che non potevano non destare grandi speranze nei filantropi, negli educatori, nei patrioti, e disto-

gliere la mente da quei primi tentativi lancasteriani di educazione popolare, che ormai apparivano poco rispondenti allo spirito italiano per un lato, aridi e meccanici per l'altro (5).

Così tutta l'attenzione si andò rivolgendo verso le scuole infantili aportiane, le quali parvero, e furono in verità, istituto di modesta sì, ma efficace propaganda patriottica, e di educazione civile. Il fondarli era impresa, a cui soltanto gli spiriti più liberali si accingevano non senza pericolo, e a cui d'altra parte, i retrivi, principalmente austriacanti e Gesuiti, guardavano con diffidenza e ostilità.

Appoggiata dall'alta autorità di G. D. Romagnosi, protetta dall'arciduchessa vice-regina, e sovvenuta dalla generosità di cospicui cittadini della nobiltà, della borghesia e dello stesso clero, la nuova istituzione educativa si diffuse rapidamente in Milano e in tutte, si può dire, le città e borgate di Lombardia e del Veneto, promovendo a un tempo studii progetti relazioni intorno alla organizzazione pedagogica e amministrativa delle scuole (o asili, come ormai si chiamavano) per l'infanzia (6). Di tutto questo largo movimento milanese e lombardo in favore degli asili e, in genere, dell'educazione popolare, si può ritenere massimo promotore, dopo l'Aporti, il citato GIUSEPPE SACCHI. Il quale, già prima, del '48 e, più ancora, dopo il'59 quale segretario generale degli asili, esercitò sopra di essi una continua e amorosa vigilanza, cercando di reagire, con un vivo senso di realismo pedagogico, che lo ricollegava ai suoi grandi maestri, il Romagnosi e il Pestalozzi, alle facili degenerazioni verbalistiche dei metodi aportiani (7).

Un movimento analogo, si andò compiendo, in mezzo, forse, a difficoltà anche maggiori, in Piemonte negli anni successivi al 1837. Qui veramente, già da un decennio circa, il problema dell'educazione infantile aveva richiamata l'attenzione di una pia e colta dama, la marchesa Giulia Falletti di Barolo nata Colbert, che, avendo visitate in Francia le sale dell'asilo della Pastoret, ne istituì due nel 1829 per maschi e per bambine, nel proprio palazzo in Torino, affidandole prima a persone secolari, poi a suore (8); ma l'impronta propriamente educativa non si ebbe che con l'influenza dell'Aporti, e col nuovo indirizzo che per volere del Re Carlo Alberto andò prendendo la politica piemontese, a cominciare, si può dire, dal 1837. Fu allora infatti che MAURIZIO FARINA, legato di amicizia all'Aporti e al marchese Gonzaga creatore di asili in Mantova, riuscì a costituire il primo asilo in Rivarolo Canavese (1 luglio 1837); e un anno dopo (il 24 agosto 1837) una domanda firmata dallo stesso Farina, oltre che da Carlo Boncompagni, Alessandro Pinelli, Cesare Alfieri, Camilllo Cavour, Giuseppe Manno, Federico Sclopis, Carlo Cadorna, e altri veniva inoltrata al Re per la costituzione di una Società delle scuole infantili. La domanda, sebbene fieramente contrastata dal conte Della Margarita, afflitto dal timore che in quelle scuole si educassero i figli del popolo, *non a diventare col tempo buoni cristiani, e buoni sudditi, ma a diventare indifferenti in religione*, fu nel 1839, dopo qualche esitazione, favorevolmente accolta dal Sovrano, *non persuaso di tanta*

nequizia, però con la limitazione che la custodia e l'educazione dei bambini fossero affidate a corporazioni religiose. « Sventuratamente, secondo il Della Margarita, la volontà del Sovrano si *eludeva sotto mille proteste, e si andò disponendo l'educazione laicale*, vero avviamento alle riforme religiose e politiche » (9).

Erano a un dipresso le stesse ostilità, che già s'erano levate contro le scuole di mutuo insegnamento, e che si raccoglievano nell'accusa di empietà. Infatti nell'agosto del 1833 la Sacra Congregazione della suprema Inquisizione aveva giudicato « cosa piena di pericoli, per non dire di peggio, l'ammettere nello Stato pontificio l'introduzione delle scuole infantili » (10).

Nel 1836-37 la « Voce della verità » di Modena attacava in varii articoli la nuova istituzione ; uno di essi : quello del 23 aprile 1836, si chiudeva con questo significativo periodo : « Non vogliamo nulla di quanto volete voi, non crediamo nulla di quanto predicate voi, e per conseguenza non possiamo aver fede in istituzione alcuna, raccomandata da voi » ; e un altro, del 6 agosto 1838, denunciava le scuole infantili come « miserande novità », « come opere di proselitismo ereticale, preparatorie d'una lenta insurrezione religiosa e politica tra di noi ». Ma la denigrazione più ampia e ragionata era contenuta nel famoso opuscolo uscito anonimo a Lugano nel 1838, intitolato *Le illusioni della pubblica carità* (11), e attribuito tosto al Conte Monaldo Leopardi. In esso le scuole infantili, considerate come frutto dello spirito liberale derivato dall'estero e inficiate di protestantesimo, erano accusate essenzialmente di filantropia vanitosa e inutile. La filantropia, rincalzava poi un anno dopo la « Voce della verità » (13 agosto 1839), « non è che la sorella bastarda della carità e come tale la sua più crudele nemica. La filantropia rassomiglia alla carità come la millanteria alla bravura, la miniatura al colorito, l'ombra all'oggetto, le parole alle azioni. La filantropia, che non è in politica se non che il sacrificio della società all'individuo impedisce il potere di difendersi, e dà al delitto che tutto osa il vantaggio sulla giustizia, che nulla ardisce ».

A Torino poi, l'arcivescovo Artico osteggiava l'istituzione degli asili alla Corte e fra la nobiltà ; a Genova un predicatore gesuita le giudicava, come ebbe a rilevare di lì a qualche anno con la sua accesa eloquenza il Gioberti, « una maledizione creata dai filantropi, cioè da uomini irreligiosi, che non seguono lo spirito del Vangelo, ma quello del mondo » (12). Perfino l'Aporti si vide impedito dalla Curia torinese nell'esercizio delle sue funzioni sacerdotali, e fu sospesa la ristampa del suo manuale, e infine vietata dalla Curia romana la sua assunzione all'arcivescovado di Genova (13). Ma non ostante tutte queste fiere e tenaci opposizioni, la politica ormai decisamente liberale di Carlo Alberto e il favore dell'opinione pubblica determinarono una rapida diffiusione degli asili aportiani in tutto il Piemonte, e ne fu massimo promotore e guida CARLO BONCOMPAGNI (1804-1880), nobile spirito di educatore, scienziato, patriota, che per le Scuole infantili, com'egli le chiamava, scrisse (1839) un buon libro il quale ebbe larga diffusione, e ragionò del metodo d'insegnamento riattac-

candosi principalmente al Girard e al Naville, e dettò parecchi saggi di *lezioni per l'infanzia* (1851), che in verità sembrano più adatte per le scuole elementari inferiori, ma che attestano un vivo e concreto senso del procedimento didattico (14).

Scuole infantili si istituirono, dietro la spinta che veniva da Torino e da Milano, a Genova per opera di Lorenzo Pareto e di Giacinto Viviani, a Parma per opera del conte Luigi Sanvitale, a Piacenza per opera di Pietro Gioia (15), e anche, pur dopo varii sforzi, a Napoli per opera di Giacomo Savarese (16).

2. — Ma la regione d'Italia, dove la benefica istituzione potè fiorire in mezzo a una vivace e premurosa simpatia delle classi colte, fu la Toscana. Qui la tradizione liberale, che scendeva giù dell'età leopoldina, e che non aveva avuta ragione di contrarsi o di contorcersi, come era accaduto in Piemonte, in Lombardia e nel Napoletano per moti insurrezionali e per le successive reazioni, poteva svolgersi più placida e serena, favorita dallo stesso spirito di culta umanità del popolo.

Qui infatti, e precisamente a Pisa, ENRICO MAYER (1802-1877), patriota mazziniano, che già nel gennaio e nell'ottobre del 1832 aveva scritto sull' « Antologia » intorno agli asili per l'infanzia, dimostrando di conoscerne bene, anche attraverso alle pubblicazioni italiane e straniere, la funzione educativa e sociale, e con lui la signora MATILDE CALANDRINI e LUIGI FRASSI (1775-1838) furono tra i fondatori di una Società per gli asili, che poi si propagò a Livorno e a Firenze (1833) (17), per opera principalmente di RAFFAELE LAMBRUSCHINI (1788-1873), del conte PIERO GUICCIARDINI e di GIOV. ANGELO FRANCESCHI. Il primo, che fu veramente l'ispiratore e il duce di tutto il movimento pedagogico toscano, dopo d'avere nel 1833 riferito all'Accademia dei Georgofili sull'asilo dell'Aporti, raccoglieva nella sua « Guida dell'educatore » iniziata nel 1836 i rapporti dei Comitati organizzatori degli asili di Firenze, vi tracciava sulla scorta di pubblicazioni straniere e con aggiunte di dotte sue osservazioni, la origine e la storia degli asili, dall'Oberlin e dal Buchanan alla Pastoret e all'Aporti, vi difendeva con nobile e giusta visione delle loro ragioni pedagogiche e sociali i principii ispiratori dei nuovi istituti, contro le prevenzioni e le critiche degli oppositori, che vedevano nell'asilo una importazione straniera, un pericolo per la stessa educazione materna, un istituto « vano e inutilissimo » (18). Ed è curioso ed interessante a rilevarsi quali sofismi sotto forma di argomentazioni, la paura del nuovo e i pregiudizi inveterati opponessero alla generosa istituzione, e a quale larghezza di visione e altezza di eloquenza fosse aperta e sollevata la mente del Lambruschini dal suo cuore generoso informato a un cristianesimo veramente evangelico. Egli vedeva negli asili : « i germi di quell'unione fra classi e classi, di quella alleanza fra il povero e il ricco, fra il nobile e il plebeo, di quel consorzio di idee di affetti di azioni, che fanno degli uomini una società vera, una vera creazione, che spengono l'egoismo, che rendono durevoli ed incorrotte le grandi opere di beneficenza ; che svegliano in mezzo all'onore

dell'umanità e della Patria, quello che di tutti i sentimenti è forza, è addolcimento, è santificazione, il sentimento della religione evangelica ». E protestando contro l'accusa di volere introdurre in Italia roba straniera, si domandava con accorato accento : « si dovrà onorare del nome d'amor di patria, di sentimento d'indipendenza e di dignità nazionale, questo gretto ed orgoglioso egoismo che nuoveva già i romani a chiamare *barbare* tutte le nazioni che non obbedivano alle loro leggi ?. . . . . Questo è odiare l'Italia, questo è volere che gli stranieri non adottino le belle istituzioni nostre ; questo è rinserrare gli uomini in tanti chiusi chiamati *nazioni*, e dir loro : non vi guardate, non vi aiutate, fuggitevi, odiatevi. . . . Eh ! no, non siamo sì altieri e sì piccoli, amiamo l'Italia, gloriamoci d'essere italiani ; ma stendiamo la mano agli uomini tutti come a fratelli, stringiamo con loro l'alleanza nuova, gareggiamo a chi trova più sicuri e più validi modi di diffondere per ogni dove la pace, la virtù il benessere ». (19). Così amavano l'Italia, così intendevano e praticavano l'educazione nazionale quei nobili e puri spiriti !

E sotto il soffio di tali sentimenti gli asili si moltiplicavano e fiorivano. Enrico Mayer, commentando nel 1839 sulla « Guida dell'Educatore » (20) i rapporti dei due ultimi anni sugli asili di Firenze e di Milano, ne vantava, con le parole di uno dei relatori, il Franceschi, « i portentosi risultati », e ne illustrava i principii direttivi, di tenere « i bambini in regolata attività, nutrendoli di cibo sano e parco ; assuefacendoli alla sobrietà e alla nettezza, alternando lo studio col moto, ed il primo sempre a maniera di divertimento, iniziandoli nel canto, il quale, oltre ad assuefare l'orecchio all'armonia, serve ad imprimere distintamente le idee, correggere ogni difetto di lingua, e tenere in azione il polmone ; esercitando il loro corpo con adeguati giuochi ginnastici, riparandoli dai tristi effetti delle intemperie ; ed infine praticando una bene intesa cura igienica e terapeutica ». E il Lambruschini, avvertendo il pericolo che dalla propagazione degli asili poteva derivare, quello cioè di « divenire un'opera puramente materiale, senza spirito, senza vita », sentenziava con quel suo fine e perspicace intelletto tutto pervaso da cristiano ardore : « quando si dee provvedere alla mente ed al cuore degli uomini, ci vuole cuore e mente ; la voce sola, le parole sole (acconcie quanto si voglia), i soli atti materiali, i meglio inventati e ordinati, i soli metodi morti, non operano punto o pochissimo sull'anima dei fanciulli ».

Ora in queste preoccupazioni e discussioni, che gli spiriti più avveduti sollevavano e agitavano intorno agli asili d'infanzia, erano impliciti o latenti diversi problemi, che si andavano a mano a mano maturando. Uno era quello dei rapporti fra la scuola infantile e la istruzione elementare: rapporti che importavano la necessità di una precisa definizione dell'Istituto infantile, dei suoi metodi, del suo carattere pedagogico, in confronto con quello più largamente filantropico che esso aveva assunto da principio.

Un altro problema era quello della preparazione del maestro atto a comprendere e attuare lo spirito della istituzione, che voleva essere fondato sopra

una conoscenza dell'animo del fanciullo, e, ad un tempo, delle leggi di manifestazione dello spirito.

A questi problemi, infatti, si rivolse quella che si può chiamare una terza corrente di pensiero del movimento teorico-pratico.

---

(1) Sui tentativi dell'Oberlin e dell'Owen riferiva più tardi, nel 1836, il Lambruschini in « Guida dell'Educatore » I, pgg. 66, 129, 359, ritraendo molte notizie dal giornale « L'ami de l'enfance ».

(2) APORTI F., *Manuale di educazione ed ammaestramento per le scuole infantili.* 2ª edizione, Lugano, 1846. La data del 15 nov. 1827 è contraddetta da altre attestazioni del tempo; ma essa, se non si riferisce al primo asilo, può bene riferirsi ai primi esperimenti d'educazione infantile dell'Aporti.

(3) Sull'Aporti e sulla istituzione degli asili sono apparse nell'anno 1927 molte pubblicazioni; citerò: GAMBARO A., *I due apostoli degli asili in Italia*, in « Levana » 1-2, 1927; ID. 1928, n. 2-3., *Commemorazione dell'Aporti* in « Nuova scuola italiana »; G. VIDARI., *F. Aporti e il problema dell'educazione infantile in Italia* nel vol. « Problemi d'educazione figure d'educatori ». Torino, Paravia, 1929; ID., *Lettere di Piemontesi a F. Aporti* in « Atti della Reale Accademia delle Scienze » di Torino (adunanza del 19 giugno 1927), vol. LXII; ID. *Alcune lettere di G. Sacchi a F. Aporti* « Rendiconti dell'Istituto lombardo », novembre 1927.

(4) Cfr. FRATTINI M., *La fortuna di Ferrante Aporti* in « Rivista pedagogica » 1924, dove c'è una valutazione, forse un po' aspra, ma in complesso giusta, dei libri, del metodo aportiano; G. CHIARI ALLEGRETTI, *Sistemi di educazione ed istruzione infantile*, Bologna, 1916.

(5) Il cugino di Giuseppe SACCHI, DEFENDENTE, spirito nobile e colto, rilevava in particolare modo, in un articolo del 1837 sugli « Annali universali di statistica » vol. 52, p. 49-50, il lato pratico-sociale degli Asili milanesi: « perchè gli asili infantili valessero ad avvezzare i fanciulletti del povero ad essere paghi del loro stato ed ad eseguirne tutti i doveri, si pensò di dirigere possibilmente tutti gli ammaestramenti alla vita operaia e domestica. Le poche lezioni date ai fanciulli sugli oggetti visibili furono tutte quante accompagnate dalla loro pratica applicazione alle arti dell'industria e delle patrie manifatture. Ed affinchè susseguisse alla precognizione la pratica stessa si trasmutarono in Milano gli asili infantili in alcune ore del giorno in piccoli opifici. Le fanciulline si addestrarono a quei domestici lavori che sono propri della loro età, ed oltre il fare calze si avvezzarono ad attendere a piccole faccenduole di casa, a governare la biancheria, a tenere pulite le camere, a fare insomma tutto ciò che spetta ad una buona donna di casa e ad una solerte fantesca. I fanciulli si esercitarono al paziente lavoro di fare filacce con pezzuole di lino per avvezzarli ad un tatto e ad un colpo d'occhio preciso, ed il prodotto di questi lavori si tenne raccolto per darlo in dono agli ospedali, onde fare concorrere i fanciulli allevati dalla carità ad atti caritatevoli. Si avvezzarono inoltre a piccole fatiche nel recare oggetti diversi ed in svariati esercizi corporei.... Si è pure divisato quest'anno di fare coltivare qualche aiuola di terreno col sussidio, ove si possa, e in ogni modo col concorso di fanciulletti ivi ricoverati, per avvezzarli agli agricoli lavori e per interessarli in tale guisa a quella vita di virile rassegnazione, che è la vita del povero ». E soggiungeva: « Uno dei moventi stati sperimentati come i più efficaci ad ottenere l'ingentilimento del carattere dei fanciulli si fu l'introduzione del canto.... Questa benedetta progenie che respira sotto il cielo italiano è nata per il canto; fate che canti, e l'avrete già dirozzata. Dacchè infatti l'ottimo Aporti insegnò ai bambini a cantare

alcuni inni, essi parvero avidi di sentirsi commossi al ben fare cantando Dio e le sue glorie ».

(6) Cfr. DE GERANDO, *Ragionamento intorno all'origine, ai principii e alle condizioni delle sale d'asilo per l'infanzia*: estratto dall'opera dello stesso autore sulla *Pubblica beneficenza*, e tradotto e pubblicato da G. SALERI in appendice all'opera *Ragionamento intorno all'istruzione specialmente del popolo*, Brescia, Quadri, 1843. Il Saleri aggiunge alla traduzione parecchie notizie circa gli asili italiani e le pubblicazioni relative. Cfr. APORTI PIRRO, *I bimbi d'Italia*, Roma, 1866.

(7) SACCHI G., *Relazione sullo stato degli asili di carità durante l'anno* 1837, Milano, Guglielmini e Redaelli 1838; *Studii statistici sulla istruzione popolare in Lombardia* in « Memorie dell'Istituto Lombardo » 1858. Cfr. le lettere del Sacchi all'Aporti da me pubblicate nei Rendiconti dell'Istituto Lombardo. Da esse appaiono notizie varie intorno alla istituzione degli asili in Lombardia. Anche nel Canton Ticino, a Lugano, fino dal 1833 Giacomo Ciani scriveva nell'« Osservatore del Ceresio » un articolo-discorso propugnante l'istituzione di scuole per la prima infanzia. In Lugano il primo asilo fu fondato da Filippo Ciani il 19 dic. 1844. (V. XXXV° *Rendiconto del cons. dir. dell'Asilo infant.* di Lugano, Anno 1928).

(8) PELLICO SILVIO, *La marchesa Giulia Falletti di Barolo nata Colbert.* Memorie. Seconda edizione con note. Torino, Artigianelli, 1914; L. POMBA PACCHIOTTI, *L'apostolato della donna* (Torino, Chiantore, 1882); B. USSANI, *La marchesa di Barolo* in « Rivista d'Italia » 1917 (XX-4); V^te^ DE MELUN, *La marquise de Barol* (Paris, Librairie Pussierge, 1869); V. P. PONTI, *Lettere inedite di Alf. De Lamartine alla marchesa di Barolo* (Torino, Chiantore, 1926).

(9) CHIALA, *Lettere edite ed inedite di C. Cavour* (Torino, Roux e Favale 1833) vol. I, pag. XLI; cit. nel fascicolo *Asilo infantile M. Farina. Rendiconto economico morale del cinquantennio* 1837-1887. Torino, Candelletti, 1887. La istanza al Re per l'approvazione della Società delle Scuole infantili di Torino, è stata ripubblicata dalla sig. WANDA BALLERINI in « Levana », marzo-giugno 1926, insieme con documenti e lettere (del Boncompagni, dell'Aporti, del Lambruschini) riferentisi alla istituzione degli asili.

(10) APORTI PIRRO, *op. cit.*, pag. 210.

(11) *Le illusioni della pubblica carità*, Lugano, Veladini, 1838. La genesi dell'op. è narrata da ALESSI AVOLI in Appendice alla *Autobiografia* di MONALDO LEOPARDI (Roma, Tip. Befani, 1883): « Trattavasi di istituire in Bologna gli asili d'infanzia, e il card. Opizzoni, arcivescovo di quella città, ne caldeggiava il disegno. Il march. Boschi che degli asili aveva come altri non pochi, idee paurose, se ne impensierì forte, e pregò Monaldo a scrivere sopra un tale argomento in quel modo che sapeva far lui. Il Leopardi accettò prontamente, e in capo a poco più d'un mese, mandò il manoscritto al Boschi, che non avendo potuto ottenere di vederlo approvato e stampato in Modena, lo spedì al Veladini di Lugano ». Per le confutazioni dell'op. del Leopardi vedansi: GIULIO RATTI, *Breve risposta* alle osservazioni pubblicate nell'opera suddetta, Milano, Stella, 1838 (Cfr. Rivista europea 1838, n. 15, p. 269); PIETRO MOLINELLI, in « Gazzetta privilegiata » di Milano, 6 agosto 1838; P. E. B. nel « Propagatore religioso » di Torino, 23 agosto 1838; *Lettere di Piemontesi* a *Ferrante Aporti* da me pubblicate in « Atti della Reale Accademia delle scienze di Torino », 1927, e alcune *Lettere di G. Sacchi all'Aporti*, in « Rendiconti dell'Istituto Lombardo » 1927.

(12) GIOBERTI V. *Il Gesuita moderno*, vol. II. cap. IV e V; cfr. anche *Prolegomeni* al Primato; Losanna 1845, pag. CLXVII.

(13) Sulle cause che impedirono all'Aporti di assurgere alla cattedra arcivescovile di Genova, vedansi i documenti da me pubblicati, in appendice alle *Lettere di G. Sacchi all'Aporti* e l'ampio e ricco studio del GAMBARO su Lambruschini e Aporti in « Levana ».

(14) BONCOMPAGNI (già ministro dell'istruzione pubblica) *Saggio di lezioni per l'infanzia*, Torino, 1851. Il libro contiene anche in appendice l'Esposizione del metodo

tenuto nelle scuole infantili di Torino, durante il primo anno della loro istituzione (1838-39) e tre discorsi del Boncompagni del 1847-1849-1850. Cfr. PARATO A., *La scuola pedagogica nazionale.* Torino, 1855.

(15) Agli asili di Parma, di Piacenza e di Torino accennava con parole di lode il Giordani in una lettera del 1844 a Nicolò Puccini, nella quale sono anche fiere rampogne contro gli avversari della istituzione (« Lume della faccia di Dio a tutti dato è la ragione; che più spesso ai meno fortunati risplende più fulgido, ed è scellerata l'educazione che tenta oscurarlo. E si affrettano di volerlo oscurare nel suo primo albore quelli che fecero contrasto al nascere degli asili »), e sono espressi buoni principii pedagogici. (« Bisogna persuadersi che il santo fine di questi Asili è di morale non di vanità; è di educare, cioè di fare per tempo buoni i bambini poverelli, non di farli dottori, o piuttosto papagalli, caricando e opprimendo quelle intelligenze ancora chiuse e quelle memorie liquide con vanissime e inutilissime ciance »). GIORDANI P., *Opere,* Firenze 1846, vol. II, Appendice pag. 155 sgg.

(16) Su Giacomo Savarese, sopra i suoi rapporti con gli educatori di Toscana e del Piemonte, e sull'opera per gli asili da lui data, insieme con Michele Baldacchini « storico nutrito di filosofia ed educato al pensiero del Vico » raccoglie interessanti notizie un articolo di A. ANZILOTTI, *Un amico napoletano di G. P. Vieusseux* in « Archivio storico italiano » 1921, I, 339: « A Napoli, conclude l'Anzilotti, non ostante la tattica prudente del Savarese e non ostante l'assenso del re, si giunse a fatica ad aprire dapprima due asili, poi si tentò l'istituzione di altri due, e tutti furono sottoposti a restrizioni e a controlli assai più gravi di quelli del Piemonte. . . . Il lavoro di organizzazione e di preparazione cadde tutto sulle spalle del Savarese. Il 10 aprile 1840 questi scriveva al Vieusseux: « Il Re approva la società e gli statuti, ma a condizione: 1° che i sessi siano divisi; 2° che il catechismo sia dato da maestri dal governo nominati; 3° che i bambini sortano dagli asili compiuti i sei anni; 4° che alla Società rimanga la sola *amministrazione dei fondi,* ma che la direzione della scuola sia data all'istruzione pubblica ». E il Savarese stesso in una lettera del 10 giugno 1840 al Vieusseux riportata dall'Anzilotti scriveva: « Tutti gli ostacoli, che la più insensata e balorda indifferenza per il bene pubblico possono opporre ad un'utile novità, fate conto che vi sono opposti ». Cfr. E. FLORES, *F. Aporti e gli asili infantili di Napoli* in « Annuario del R. Istituto magistrale Margherita di Savoia di Napoli 1924-26 ».

(17) *Scuole dei bambini, Sale d'asilo* in « Giornale agrario » 1834, 1° trim. Ivi è anche pubblicata la traduzione di un libretto (anonimo) stampato a Parigi nel 1833 intitolato: *Instruction élémentaire pour la formation et la tenue des salles d'asyle de l'enfance.* V. anche i *Rapporti sugli asili di Firenze* pubblicato in « Guida dell'Educatore » 1836 pag. 110 e 366. E per la storia degli asili gli articoli del Lambruschini in « Guida dell'educatore » 1836 (I) pag. 129, 359, 1838 (III), pag. 155. Su Matilde Calandrini v. GAMBARO A., *Riforma religiosa,* Torino, Paravia, II, 169 e 313; sul Frassi v. MAYER, *Viaggio pedagogico,* Firenze, 1867.

(18) *Due lettere di Gabriele Pepe già colonnello napoletano al marchese Gino Capponi* in « Guida dell'Educatore », 1836 pag. 172, 229, 274.

(19) « Guida dell'Educatore », 1836, pag. 280, 285.

(20) *Degli asili infantili considerati come istituzione sociale* in « Guida dell'Educatore », 1839, pag. 323; riportato poi nel volume del MAYER, *Frammenti di un viaggio pedagogico,* Firenze, 1867.

CAPITOLO TERZO.

Il metodo didattico e la preparazione del maestro.

1. — Che cosa dovessero essere le scuole elementari in Italia e quali i maestri, nei primi decenni del secolo, lo diceva con certa precisione di dati il Mittermaier (1). Fatta eccezione del regno Lombardo-Veneto, dove dai tempi di Maria Teresa e dopo la riforma del Felbiger si erano organizzate, specie nelle maggiori città, scuole gratuite inferiori e superiori per il popolo, ma dove però si lamentava sempre una grande deficenza di scuole e una grande diserzione da esse, nelle altri parti d'Italia l'istruzione dei maschi o era nulla o era, come in Piemonte dopo il 1829, qua e là affidata ai *Fratelli delle scuole cristiane*, i quali, pur con il loro grande spirito di sacrificio, non sempre potevano compiere una funzione didattica ed educativa efficace sia per la natura dei metodi adottati piuttosto grossolani, sia per l'aridità e povertà dei libri scolastici, sia anche per l'impreparazione di molti maestri. E l'istruzione delle fanciulle o era negletta, o, come in Toscana, lasciata alle monache dette *Oblate*, le quali erano frequentemente persone che non sapevano altrimenti provvedere alla propria sussistenza che entrando nell'ordine, ma avevano per l'educazione scarsa attitudine e nessuna preparazione. Lo stato delle cose era anche peggiore nello Stato pontificio, dove, secondo il Mittermaier, molte e molte persone non meno delle campagne che delle piccole città non sapevano nè leggere nè scrivere; e nel Regno di Napoli, dove si giungeva in alcune provincie, ad avere uno solo che avesse frequentata la scuola su 150 o 160 abitanti (2).

Ora, la necessità di una nuova organizzazione, o anzi, creazione di scuole per il popolo, di una riforma dei metodi, di una preparazione acconcia del maestro non doveva tardare a farsi sentire in quelle regioni d'Italia, dove, con il nuovo spirito romantico di filantropia e di patriottismo, con la istituzione delle scuole mutue e degli asili per l'infanzia, veniva a sollevarsi l'attenzione su tutto quanto il problema didattico-educativo. Ma più ancora che in Toscana e in Lombardia, la necessità di creare la nuova scuola, di preparare il nuovo maestro, di fornire a maestri e a scolari i libri adatti fu sentita, per effetto del medesimo moto liberale nazionale rinnovatore di tutta la vita, in Piemonte.

Qui l'insegnamento nelle scuole inferiori si riduceva alla lettura della cosiddetta *charta latina* contenente l'alfabeto, una breve serie di sillabe, la *salutatio angelica* e altre preci latine con il modo di servir messa ; nelle classi affollate di fanciulli regnava un'orribile confusione, e l'insegnamento individuale del leggere e dello scrivere unito al costume della recitazione pap-

pagallesca, accresceva il chiasso babelico. Inoltre, come scriveva un giornale Torinese del 1855, l'« Istitutore », mancava quasi ogni strumento didattico: non v'erano abecedari, se non pieni di errori grossolani; non v'era pur un buon libro di lettura veramente degno di venir posto nelle mani della fanciullezza; non grammatiche acconcie, non antologie di facile intelligenza, non guide per i maestri, non modelli di esercizi da farsi coi fanciulli, nulla; tutto rimaneva da farsi (3).

2. — Principii nuovi di metodo e di ordinamento didattico aveva già incominciato a delineare e a tentare GIUSEPPE ANSELMI (1769-1842), in un suo *Corso d'istruzione* (Torino, dalla stamperia nazionale anno XII, 1803), scritto per le scuole del periodo napoleonico (4), e poi meglio in una orazione latina con annessa proposta di *Correzione* (scritta in italiano) *al sistema di pubblica istruzione*, (1818) dedicata al conte Prospero Balbo, e infine ancora in una operetta, *Scuola della puerizia* (Torino, 1819-1820 e 1821) dedicata al principe di Savoia Carignano. Nella quale, invero, c'è ancora molto di astratto, di verbalistico, di antiquato; ma sono anche alcune felici intuizioni, come la reazione energicamente espressa contro l'insegnamento grammaticale o, com'egli dice, contro « la molta sciempiaggine dei nostri usati metodi di un primo insegnamento », e il richiamo alla fantasia, che è « la prima a farsi manifesta nei fanciulli », « alla quale non intelletto o raziocinio son ministri, ma i sensi corporei e sopratutto gli occhi per le immagini degli obbietti ». Onde l'Anselmi, giustamente criticando anche i libri di prima lettura adottati nelle scuole di mutuo insegnamento e l'uso delle favolette e delle massime morali, osservava: « Quei così detti doveri dell'uomo son cosa pei fanciulli pesantissima, e contraria per diametro alla mobilità loro, alla facoltà dell'anima che han quasi sola in azione. Ei voglion vedere quadri di cose, e non udire massime nè prediche nude di doveri non conosciuti nè per anche da essi, che ancora non sono uomini. Le massime e le sentenze intorno ai doveri han da scaturire da per sè, come a caso, da quelle stesse lezioni ch'io dico fatte per la fantasia lor puerile ». Degna di rilievo anche mi sembra l'osservazione più volte fatta dall'Anselmi dell'intimo rapporto fra l'apprendimento intuitivo e fantastico e quello della lingua materna Ma non sempre corrispondevano ai principii metodici i varii saggi di libri per l'infanzia e per la puerizia, dove, come già accennai, prevalgono ancora troppo le abitudini di un pensiero astratto e letterario, lontano dalla realtà fresca e viva dell'anima infantile.

Tuttavia l'Anselmi, confortato nella sua propaganda per una riforma didattica dalle approvazioni del conte Galeani Napione, del conte Prospero Balbo, presidente benemerito del Magistrato della Riforma (15), e del principe di Carignano, deve aver esercitato in quei tempi, fra il 1819 e il 1821, una benefica influenza, pur in mezzo a difficoltà e opposizioni ostinate, le quali, dopo gli insuccessi liberali del '21, si fecero aspramente sentire su di lui, costretto a ritirarsi dall'insegnamento.

Analoghe avversioni cieche e fanatiche ebbe a subire di li a pochi anni un altro spirito generoso e illuminato, V. TROYA (1806-1883). Il quale, insegnante di umanità e rettorica a Cherasco, fu dapprima, nel 1827, rimosso dalla cattedra per la grave colpa d'avere fatto leggere sonetti, in cui ricorreva il nome «Italia», e d'avere noverato l'eloquenza parlamentare accanto alla sacra e alla accademica. Riammesso poi, nel 1834, in servizio, e infine nel '37, con lo spirare delle nuove aure di libertà, chiamato a far parte di una commissione per la riforma dei libri di testo e di lettura, venne incaricato di compilarne di nuovi per le scuole primarie, e ottenne nel 1840 di reggere due scuole elementari istituite nel collegio di San Fransesco di Paola col proposito preciso di mettere alla prova i nuovi principî del metodo, e di addestrare in essi i futuri maestri (6). Si trattava, in fondo, di quei medesimi principii fondati in parte sull'intuizione, in molto maggior parte sull'esercizio della lingua materna, che erano stati propagati dal Pestalozzi e dal Girard, e in Italia largamente commentati e discussi dal Romagnosi e dall'Aporti, come dal Lambruschini e dal Mayer, dal Boncompagni e dal Troya stesso. Il quale ne diede saggi lodati nelle varie pubblicazioni (Sillabarii, Libri di lettura, Guide per i maestri, Antologie, ecc.) comparse fra il 1840 e il 1845, e rapidamente diffuse con grande successo «Le scuole, scriveva il Lanza, prima irte di spine e squallide cominciarono ad allietarsi di qualche fiore, e di qualche raggio di luce; i fanciulli non più nemici delle scuole, presero ad accorrervi in molto maggior copia; i maestri a rianimarsi di novello spirito; i Comuni a destarsi, a moltiplicare, ad arredare le scuole, e pigliare miglior concetto del maestro».

Il successo dell'esperimento didattico del Troya e le speranze da esso suscitate devono essere stati grandi se subito, nel 1841 e nel 1842, si chiese nei Congressi provinciali l'istituzione di scuole analoghe di metodo a Mondovì e a Cuneo, e se nel 1844, dopo alquante tergiversazioni, si deliberò la istituzione di una vera cattedra universitaria di Metodica (7). Era, ormai, nella opinione comune degli studiosi e degli educatori, che si potessero segnare le linee principali sulle quali doveva correre l'opera del maestro nuovo per le scuole del popolo, e che vero insegnamento efficace non si potesse avere senza la conoscenza e la coscienza attuosa di certe leggi del metodo. In tale convincimento aveva indotto gli amanti della educazione l'opera dell'Aporti, che con la sua istituzione degli asili e col *Manuale* aveva, in modo così largamente plaudito, segnata la via. In Torino, quindi, si pensò per la nuova cattedra universitaria di metodo all'Aporti.

Il quale infatti per consiglio del Boncompagni, venne chiamato (agosto 1844) da Re Carlo Alberto. Ma l'Aporti era indicato alla cattedra anche per un'altra benemerenza, grande agli occhi dei patriotti, cioè per aver compiuto opera di italianità sollevando contro di sè e contro il movimento da lui capeggiato i sospetti e le ire di Gesuiti e di austriacanti. Questi, infatti, censurarono la stampa che parlava dell'Aporti, e proibirono ai chierici di seguirne

le lezioni, ma il Re Carlo Alberto, che aveva ormai impresso alla sua politica un deciso movimento anti austriaco, cioè liberale e nazionale, resistette a tutte le opposizioni, e come disse il Gioberti, « usando il privilegio invidiabile che hanno i principi suoi pari, onorò in modo straordinario la sapienza perseguitata, e sprofondò i persecutori nell'obbrobrio che si meritavano » (8).

Che anzi nel gennaio 1845 dava incarico a una Commissione composta dei professori Peyron, Boncompagni, Giulio, Barucchi, Vallauri, Zappata di proporre al Magistrato della Riforma ciò che credesse « più atto ad assicurare il buon andamento delle Scuole di Metodo, ad introdurre in esse una desiderabile uniformità di procedere, ed a procurare che abbiano nella istruzione elementare tutta la salutare influenza che se ne può giudiziosamente sperare » (9). E nell'agosto dello stesso anno, Re Carlo Alberto, accoglieva nelle linee generali le proposte di una relazione dei professori Barucchi e Giulio, i quali avevano consultato in proposito gli ordinamenti scolastici di Austria, Prussia, Francia, e in varie sedute avevano con gli altri membri della Commissione esaminato il problema. Ma volendo il Re, come egli stesso si esprime, « determinare viemmeglio tal superiore insegnamento e diffonderne i vantaggi nelle provincie per modo che lo studio e la pratica del metodo educativo proceda con una direzione uniforme tanto più feconda di benefici risultati quanto più fondata su sodi principii confermati dall'esperienza », egli istituiva e organizzava, con sue Regie Lettere Patenti, non solo la scuola superiore di metodo già inaugurata all'Università, ma anche le Scuole provinciali, il cui corso doveva durare dal 1° di agosto al 20 di ottobre ed essere seguìto da un anno di tirocinio (10). Ed è curioso ad osservare come nelle norme del Regolamento, annesso alle Regie Patenti si insista sulla « necessità di un metodo per istruire ed educare », sulla connessione « dell'istruzione coll'educazione », sulla grammatica generale « come mezzo educativo dell'intelletto », sui pregi del metodo prescritto, che è detto misto, in quanto, cioè compone in unità, ma eliminandone i difetti, l'insegnamento individuale, il simultaneo ed il mutuo. C'era qualcosa di ingenuamente semplice in tale calda e illimitata fiducia di educatori e maestri nella potenza del metodo; ma era in parte giustificata dalla esperienza dei grandi successi pestalozziani e girardiani, in parte dal bisogno e dalla speranza di creare le nuove scuole del popolo. E infatti la scuola elementare d'Italia fu creata allora.

Scuole provinciali di metodo si apersero rapidamente nel 1846 a Saluzzo, a Cuneo, a Novara, Vercelli, nel '47 a Torino, Casale, Nizza, Ivrea, Alba, Mondovì, Mortara, Pallanza e Pinerolo, nel '48 ad Alessandria, Asti, Biella, Chiavari, Oneglia, Varallo (11). Era, dunque, una fiducia profonda nella efficacia redentrice della istruzione educativa quella che agitava e sollevava in un impeto di creazione, gli animi di quei nostri avi impegnati, proprio allora, nella grande lotta di liberazione nazionale contro l'Austria e contro tutti i poteri che dell'Austria erano puntelli; l'ignoranza, la superstizione, l'ossequio cieco alle più logore tradizioni. Era una lotta che si svolgeva

nel campo della scuola, mentre un'altra più terribile e meno fortunata, si preparava e poi si combatteva sui campi di Lombardia ; ambedue ispirate dal medesimo pensiero, quello che proveniva dai grandi maestri del Risorgimento, il Mazzini e il Gioberti ; e guidata dagli stessi uomini, che vedevano nel Re di Sardegna e nella casa di Savoia la forza direttiva e disciplinatrice del gran moto nazionale.

3. — Ma nei principii pedagogici, che avevano ispirato i fondatori delle scuole di metodo, era evidente, attraverso all'influenza prevalente dell'Aporti, quella, non tanto del Pestalozzi, quanto piuttosto del Girard, il cui nome appare di frequente citato nei giornali dell'epoca, di cui si consiglia come lettura ispiratrice il *Corso educativo di lingua materna*, e di cui si accetta il concetto fondamentale della efficacia formativa che ha, per l'educazione della mente e del cuore, l'insegnamento regolare della lingua. Il quale, d'altra parte, favoriva quel medesimo sforzo di creazione della coscienza nazionale italiana, che stava al fondo di tutta l'opera educativa del tempo.

Infine va rilevato che quel moto pedagogico sorto per preparare il nuovo maestro e per addestrarlo al metodo educativo nelle scuole di proposito create, mentre suscitava un largo interesse in ogni classe di cittadini, negli uomini di pensiero come in quelli d'azione, negli uomini della Chiesa come in quelli della Reggia, concentrò in modo particolare l'attenzione degli studiosi sui problemi del metodo, i quali, infatti, diventarono in quegli anni, in Piemonte, argomento di ampie e precise trattazioni e generali e speciali, nelle riviste d'educazione e d'istruzione, nei giornali letterari e politici, e in opere particolari che fanno capo a quel *Principio supremo della metodica* del Rosmini, che iniziato nel 1839 e reso in parte noto dal Tarditi nel 1845, stette a fondamento, pur non conoscendosene l'autore e lo svolgimento, delle trattazioni ulteriori del Berti (1849) e del Rayneri (1850).

Coi provvedimenti legislativi del '45 e del '48 (leggi Boncompagni), con le opere filosofiche sul metodo, e con le discussioni svoltesi sui giornali e nei congressi della Società d'istruzione e d'educazione si può dire che il moto pedagogico per la creazione della nuova scuola e del nuovo maestro avesse incominciato a portare tutti i suoi frutti.

---

(1) MITTERMAIER, *Delle condizioni d'Italia*, versione dal tedesco dell'abate MUGNA, Lipsia-Milano, 1845.

(2) MITTERMAIER, op. *cit.* capo VII : « In Lombardia nel 1841 c'erano 172.300 fanciulli obbligati alle scuole, dei quali 113.444 effettivamente le frequentavano, e 168.909 fanciulle, delle quali 75.326 andavano a scuola. Nel Veneto 129.354 maschi, e 126.665 femmine, dei primi 75.673 frequentavano, delle seconde 5.491... Mancavano ancora a 50 villaggi di Lombardia e a 37 del Veneto le scuole maschili, a 821 in Lombardia, e a 775 nel Veneto le scuole femminili; restavano senza istruzione in Lombardia

1.397 maschi e 34.304 femmine, nel Veneto 1.519 maschi e 110.769 femmine.... (in Piemonte) per la istruzione maschile si fa molto nelle scuole dei fratelli delle scuole cristiane. Il regno ne conta 21, le quali han grido generalmente per la disinteressata attività ed assiduità grande dei maestri. I lagni che levansi sul conto di queste scuole riferisconsi in parte ai maledetti libri scolastici, di cui si servono i maestri, in parte alla difettuosità dei loro metodi e in parte alla mancanza di maestri valenti, non potendosi sempre dei buoni sentimenti e dalla pietà concludere alle qualità, che necessarie sono al maestro.... (in Toscana) lagnansi molto che i parrochi di campagna non abbiano per le scuole interesse alcuno, le comuni alcuna voglia di fondarne, e quindi spesso crescono i figli in campagna senza istruzione di sorta. Si calcola che 21.300 fanciulli solo frequentano le scuole, mentre 28.400 le potrebbero frequentare. Si trovano in Firenze e in altre città del Granducato più scuole e istituti di educazione per ragazze, chiamate conservatorii (in Firenze 11, a Pistoia 7, a Siena 3). La maggiore parte di questi stabilimenti è diretta da una specie di monache che si chiamano oblate. La pubblica voce le fa segno di duri rimproveri. Sovente sono queste oblate persone che non sanno guadagnarsi niente nel mondo, ed entrano nell'ordine senze'essere propriamente chiamate all'educazione, ma per esserne provvedute». E il MISLEY (*L'Italie sous le domination autrichienne*, Paris, 1832) scriveva: «Les livres elémentaires qu'on envoye de Vienne pour être mis dans les mains des enfants sont entièrement denués de sens commun... des leçons mortellement ennuyeuses, dont la multiplicité journaliere étouffe tout genre d'intelligence dans les enfans, qui, en sortan des écoles gynnasiales à l'âge de quinze ou seize ans, savent à peine, lire et ecrire... Le système d'instruction, pour mieux dire, de distruction, est appuyé per une discipline pedantesque, tracassière, inquisitoriale, tyrannique» pag. 88-90.

(3) MANTELLINO, *Le scuole primarie e secondarie in Piemonte*, Carmagnola 1909, p. 115 e sgg.; «L'Istitutore» Torino, 1855, Appendice, 243, cfr. RICOTTI E., *Ricordi*.

(4) L'opera porta precisamente questo titolo: *Corso d'istruzione analogo al decreto del corpo Legislativo degli* 11 *fiorile anno X di* GIUSEPPE ANSELMI *professore di rettorica nelle scuole di Valenza-Marengo*. Il testo è duplice italiano e francese, ed è preceduto da una lettera in francese al cittadino *Sebastien Giraud, directeur supérieur du Prytanée membre du jury d'instruction dans le* 27^e^ *division militaire*. V. art. di RICHETTI, *Breve vita di G. Anselmi* nel giornale «L'Istitutore» 1855, appendice, p. 241, e GERINI, *Scrittori pedagogici italiani del sec.* XIX pag. 543. Cfr. anche: BRAYDA, BOTTA, GIRAUD, *Vicissitudes de l'instruction publique en Piémont depuis l'an VII j'usqu'au mois de ventose an XI*, Turin, an XI, de l imprimerie de Felix Buran.

(5). BONA B., *Delle costituzioni dell'Università di Torino*, parte II, p. 15, Torino, Stamperia reale, 1852.

(6) Cfr. mio articolo: *Le prime scuole di metodo e i primi principii di metodica* in «Rivista pedagogica» 1921, fasc. 9-10, ristampato nel III vol. di *Educazione nazionale*, Torino 1929; PETTINATI N., *V. Troya e la Riforma scolastica in Piemonte*, Torino, 1896; LANZA G. *V. Troya* nel giornale «L'Istitutore» 1855, 146.

(7) *Il Manifesto del Magistrato della Riforma sopra gli studii*, in data 10 luglio 1844, dice testualmente così: «Piacque a S. M. di accogliere benignamente la fattale rappresentanza intorno all'importanza ognor più crescente dell'istruzione elementare, ed alla conseguente necessità di procurare alle persone destinate all'ufficio di Maestri di Scuole, quel genere di speciali ed apposite cognizioni che sono loro indispensabili, onde possano con vero profitto applicarsi all'adempimento dell'ufficio medesimo. Ed avendo la S. M. con suo regio viglietto in data 4 giugno ultimo, a Noi diretto, approvato a questo fine lo stabilimento in questa capitale di una Scuola Normale di metodo, con averci incaricato di dare le disposizioni, che avressimo credute opportune per l'eseguimento delle manifestateci sovrane intenzioni, noi perciò in esecuzione delle medesime facciamo

noto quanto segue: Art. 1. Nel giorno 21 agosto di quest'anno, ed in una sala della R. Università, si aprirà una scuola superiore di metodo normale, la quale starà aperta sino a tutto il settembre successivo »... Art. 3. Niuno sarà ammesso pel prossimo anno scolastico 1844-45 all'esame di Maestro di Scuola elementare nelle provincie di Torino, Pinerolo e Susa se non farà constare d'avere frequentata la scuola di metodo ». *Atti del Governo* di S. M. il Re di Sardegna vol. XII, pag. 83; Cfr. G. VIDARI, *Lettere di Piemontesi a Ferrante Aporti* in « Atti della R. Accademia delle scienze » di Torino, 1927.

(8) GIOBERTI V., *Il Gesuita moderno*, vol. II, capo V.

(9) Lettere di C. Alfieri, Presidente Capo della Riforma, al cav. Giulio, da me pubblicata in *Lettere di Piemontesi a F. Aporti*, « Atti della R. Accademia delle Scienze di Torino » 1927, p. 687.

(10) *Atti del Governo* di S.M. il Re di Sardegna, vol. XIII, 283.

(11) CAPELLO LINA, *Le prime scuole di metodo del Piemonte*, in « Atti della R. Accademia delle Scienze di Torino », vol. 53, anno 1918.

CAPITOLO QUARTO

LIBRI E GIORNALI DI EDUCAZIONE.

1. — Il quarto problema, intorno a cui si svolse l'attività teorico-pratica dei nostri pedagogisti di quel periodo, è intimamente connesso col precedente e ne costituisce, quasi direi, l'integrazione: si trattava infatti, nell'atto medesimo in cui si pensava a preparare il maestro ed aprire le scuole per il popolo, di porgere al primi la guida, sulla scorta della quale egli potesse muovere nel compimento dell'opera sua, e di offrire al secondo, al popolo, il libro su cui dovesse formarsi la mente.

Già s'è accennato all'Aporti e al Boncompagni, che mirando principalmente, all'educazione dell'infanzia, composero saggi apprezzatissimi di lezioni, che dovevano servire all'educatore di modello; il primo inserendo nel suo Manuale tavole di nomenclatura e canti per le scuole infantili, e dando poi nei corsi di metodica tenuti a Torino saggi vivi di didattica sagace; il secondo pubblicando un libro di lezioni e considerazioni intorno all'arte insegnativa, che allora parvero notevoli. Ma un tentativo molto più ampio, più organico, più ricco di coltura e di sapienza didattica era stato compiuto, un anno prima che da l'Aporti, nel 1832, da VITALE ROSI (1782-1851) con il *Manuale di scuola preparatoria.* Il Lambruschini, che imparò a conoscer tale opera soltanto nel 1838, ne rimase ammirato, e proclamava di essa « che l'Italia non ha forse l'uguale in fatto di libri elementari » e pronosticava che ben maneggiata dai maestri dovesse « fare cambiare aspetto alle scuole elementari » (1). Infatti, pur movendo dal proposito di preparare il fanciullo allo studio del latino per mezzo della lingua materna, il Rosi compose un libro che poteva allora, come potrebbe tuttora (quando fosse usato con intelligente discrezione), mettersi nelle mani di qualunque maestro, che voglia, sulla base dell'insegnamento della lingua intimamente associato alle intuizioni degli oggetti, e secondo una gradazione sapientemente misurata, addestrare la mente alle varie operazioni dell'osservare e del comparare, del riflettere e del giudicare, arricchire il patrimonio della viva e precisa espressione verbale, coltivare a un tempo nell'animo i più delicati e i più nobili sentimenti. Gli scopi e i criteri direttivi della sua opera erano nettamente così formulati dal Rosi nella sua Introduzione al grosso volume (2): « Dovendo il nostro allievo dare dal latino le mosse, erami d'uopo prepararlo a tale studio collo svolgimento delle sue facoltà mentali, da conseguirsi con una serie graduale di esercizi pratici ed analitici, facili e dilettevoli sulla lingua materna... Tra i varii oggetti a cui si mirava con il presente metodo, fu quello il primo di rendere amabile lo studio...Reso amabile e desiderato lo studio,

conobbi d'avere conseguito anche il modo di abituare all'attenzione le tenere menti e naturalmente svagate... Il terzo scopo fu di assuefare la mente del fanciullo a idee chiare e distinte. Perciò mi detti cura di fargli dirigere l'attenzione ad oggetti che egli abbia avuto di continuo sotto gli occhi, come sarebbero il suo corpo, le sue vesti, i mobili di casa, ecc., e di dargliene, come in un piccolo vocabolario domestico, l'esatta nomenclatura, ch'è il migliore mezzo per distinguere una cosa dall'altra. Il quarto scopo fu di svolgere tutte le facoltà della sua mente ». Onde il Rosi si indugiava nel proporre numerosi esercizi, per i quali la mente dell'allievo « fosse sollevata dalla chiara e precisa osservazione dell'oggetto e delle sue qualità più sensibili a quella delle qualità che meno lo sono, addestrato al confronto e all'astrazione, assuefatto a generalizzare e a concretare l'astratto, a decomporre e ricomporre gli oggetti nelle parti elementari che li costituiscono ». E in tutto questo egli, come ben dice, si proponeva anche di « formare il maestro nell'atto che si istruisce l'allievo, e di svegliare e guidare i sentimenti morali per mezzo di osservazioni, richiami, formule, esprimenti appunto i principii fondamentali del vivere civile e onesto ». Ne veniva quindi un libro, indubbiamente un po' greve ed eccessivamente analitico, ma lucidamente pensato e scritto, sapientemente graduato in tutte le sue parti, ricco di finezze linguistiche che sono anche finezze psicologiche, e dove insomma, come scrisse con l'usata laconicità espressiva il Tommaseo, l'arte socratica non è lancia che ferisce, ma verga che guida, Si deve, certo, nel Manuale del Rosi lamentare la grande lentezza nel procedimento graduale, che troppo diffida della prontezza e agilità della mente del fanciullo, la sovrabbondanza minuziosa delle nozioni lessicali e grammaticali, più adatte a una trattazione filologica che a una guida didattica, ma è altrettanto certo che il libro, specialmente nella prima parte, costituiva uno dei saggi più ricchi e più geniali di quell'indirizzo educativo iniziato dal grande Pestalozzi, proseguito, pur con variazioni, dal Girard, accolto e celebrato in Italia dal Romagnosi, ripreso poi dall'Aporti, dal Boncompagni e dal Lambruschini, quell'indirizzo, che, poggiando sull'intuizione e sulla parola, sulla graduazione e sull'interesse vivo, mirava a far riflettere sul proprio pensiero, che è un modo stupendo di far pensare, a esercitare mente e cuore, a formare tutto l'uomo. Ma nel pensiero del Rosi, come dell'Aporti e del Boncompagni, come del Lambruschini e del Tommaseo, quella lingua, per cui la mente si esercitava e il cuore si apriva, essendo la stessa lingua nazionale, doveva essere l'istrumento spirituale possente, onde la coscienza dell'italianità si educasse, e l'uomo nuovo fosse il cittadino della rinascente Italia (3).

Va qui pure ricordato, come opera rivolta alla preparazione del maestro, quel *Manuale di Pedagogia e Metodica generale*, che, uscito pochi anni dopo il Manuale del Rosi (la seconda edizione da me vista è di Livorno 1842), presentava per la prima volta in un quadro sistematico la dottrina dell'educazione e dell'insegnamento. Ne era autore, LUIGI ALESSANDRO PARRAVICINI (1799-1880), che in Lombardia, a Como, aveva esercitato l'ufficio di maestro nelle scuole

elementari austriache, e poi nel Canton Ticino (1837-1839) aveva tenute applaudite conferenze pedagogiche, portandovi l'eco delle recenti dottrine non solo del Pestalozzi e del Girard, ma anche del Milde, già seguìto anche dall'Aporti a Vienna, e autore di un *Trattato di educazione generale* comparso nella traduzione italiana a Milano nel 1827. Il Parravicini, senza vera coscienza filosofica dei fondamenti della sua dottrina, ma con molto buon senso e molta esperienza ordinava nel suo libro la trattazione entro gli schemi della educazione fisica, della intellettuale, dell'estetica e della morale, aggiungendo poi una particolare trattazione di metodica dell'insegnamento. Il libro, che era indubbiamente qualcosa di più vasto e di più scientifico del Manuale dell'Aporti, e qualcosa di più teorico e sistematico del Manuale del Rosi, poteva servire, come infatti servì, a ordinare le idee un po' confuse e diverse nel campo dell'educazione, e a dare una certa consapevolezza scientifica della pratica pedagogica e delle sue esigenze e finalità (3 bis).

2. — Ma più e meglio che in questo campo teorico l'opera degli educatori si svolse in quello della preparazione di buoni libri di lettura per il popolo e per la scuola. E qui pure compare fra i primi il nome del Parravicini per un libro che ebbe allora e poi una grande rinomanza, voglio dire il *Giannetto*. Pubblicato nel 1837 in seguito al concorso bandito nel 1833 dalla Società fiorentina per l'istruzione elementare di cui facevano parte Gino Capponi, Cosimo Ridolfi, Neri Corsini e altri, per un libro, il quale servisse a un tempo « come esercizio di lettura e mezzo d'istruzione morale », esso rispondeva veramente, per la materia che vi era accolta e il modo come essa vi era distribuita ed esposta, a quel bisogno di elevazione della cultura del popolo, che in Toscana principalmente, e alcuni anni dopo anche in Piemonte, trovava alimento e soddisfazione nell'opera generosa dell'aristocrazia del sangue e dell'intelletto. Il Libro del Parravicini, giudicato degno di premio, « per il felice divisamento di trarre le norme della morale dai fatti, e la sostanza dell'istruzione dai naturali incidenti d'una vita non favolosa, ma piena d'avvenimenti impressivi e verosimili » (4), è stato presto superato dallo sviluppo rapido della letteratura scolastica e popolare, ma, certo, allora fu un indice cospicuo, per quanto imperfetto, del rinnovamento che si andava compiendo in tutti i campi dell'educazione nazionale.

Analoghi, ma in qualche cosa migliori, del libro del Parravicini mi paiono quei libri di Cesare Cantù (1804-1895), che, presentati essi pure al concorso toscano e menzionati dalla Commissione giudicatrice con lode, pubblicati poi, fra il 1836 e il 1837, ebbero moltissime edizioni e una larghissima diffusione fra i maestri e nel popolo. Erano quattro volumetti raccolti sotto il titolo di *Letture giovanili*: il primo intitolato il *Buon fanciullo, racconto d'un maestro elementare*; il secondo, intitolato *Il Giovinetto drizzato alla Bontà, al Sapere, all'Industria*; il terzo *Il Galantuomo, libro di morale popolare*; il quarto *Carlambrogio di Montevecchia*, tutti informati dal proposito di mostrare agli Italiani

con esempi vivi tratti dalla esperienza e con riflessioni variamente adattate alle diverse età e condizioni dell'uomo, che la condotta prescritta dall'austera legge del Dovere è, in fondo, quella medesima che conduce alla vera felicità : senza fare di questa il fine e il fondamento della moralità, il Cantù vuole dimostrare, che la tendenza alla felicità, in quanto questa sia degna dell'uomo, non ne viene ostacolata, anzi trova nell'adempimento del Dovere la sua essenziale condizione. Il Cantù aveva rilevato che i libri d'educazione del suo tempo avevano il difetto essenziale di portare « le menti nel vago e nell'indeterminato, eccitando la sensibilità senza dirigerla, ispirando sentimenti talora non giusti, più spesso non precisi », e voleva a tal difetto rimediare servendosi bensì dell'immaginazione « dote un tempo invidiata agli Italiani », e del meraviglioso, ma traendo il meraviglioso stesso, non già « da prodigi e da avvenimenti fuori di natura, bensì da affetti virili, dallo spettacolo della generosità, della natura e dell'industria, che veri miracoli offre ai giorni nostri » (5). Onde richiamava l'attenzione dei giovani lettori, non solo su esempi di magnanimità, ma anche sui grandi avvenimenti e trovati della scienza, della industria e della tecnica, che in quegli anni si succedevano meravigliosi. Peccato che a tali concetti ispiratori non abbia saputo il Cantù sempre felicemente corrispondere, perchè quel suo fare sentenzioso, di spesso astratto, talvolta aspro, quella scarsa capacità di penetrare nell'animo del fanciullo e di viverne i sentimenti, quella intonazione troppo palesemente e costantemente moraleggiante dovevano rendere meno gradita, epperò anche meno efficace, la lettura dei suoi libri.

Ai quali si possono accostare, come appartenenti al medesimo clima spirituale, quelli di un altro celebrato scrittore, che in Toscana efficacemente collaborò col Lambruschini, col Capponi, col Mayer alla propaganda educativa. Voglio dire PIETRO THOUAR (1809-1861). Già autore dal 1832 di un lunario, *Il Nipote di Sesto Caio Baccelli*, poi dal 1833 collaboratore apprezzato delle maggiori riviste del tempo, l'« Antologia » del Vieusseux, la « Guida dell'Educatore » del Lambruschini, il « Calendario italiano » (Firenze 1839-1847), le « Letture di famiglia » del Valerio, l'« Alba » di Giuseppe Farina, egli scrisse molti racconti e novelle d'indole storica e sociale (più rinomato fra tutte il racconto *Le tessitore*), commediole, stornelli, massime, che ebbero anch'esse larga diffusione in Toscana e fuori, e che rivelavano nel Thouar una vigorosa e ad un tempo dolce figura di educatore. Giosuè Carducci, che fu del Thouar discepolo, lo ricordava in alcuni suoi versi con devozione affettuosa, dipingendolo come il « savio gentile » che lui fanciullo inesperto nel suo povero tetto accolse aprendogli l'animo al vero e al buono, e lo celebrava come l'« inclito fabro di semplice eloquio », come l'« umano degli anni nuovi educatore » (6). E in verità ci doveva essere nell'arte educativa del Thouar, come nei suoi scritti, la limpida espressione di un'anima calda d'affetto per la gioventù, atta a comprenderne e coltivarne le più nobili aspirazioni, e ad avviarle verso alte mete. Ma non si può

negare che nei suoi scritti, presto sopraffatti, come quelli del Cantù e del Parravicini, da una produzione letteraria più fresca e più viva, l'intento moralizzatore troppo appariva attraverso al racconto sciupandone o raffreddandone l'interesse estetico; la prolissità stessa della narrazione nuoceva alla diretta e pronta conquista delle anime; e la ricerca diligente e cura gelosa della locuzione toscana, se giovava talvolta alla precisa e lucida espressione, suscitava anche di spesso il senso della preziosità fastidiosa.

Parecchi minori scrittori di libri e articoli per l'infanzia e la fanciullezza si accolsero intorno ai tre maggiori che abbiamo ricordati; ma più di quelli meritano d'essere brevemente illustrate le riviste del tempo rivolte a fini di educazione.

3. — A non parlare di quelle in largo senso educative, ma più propriamente letterarie o politiche, come furono il «Conciliatore» di Milano e l'«Antologia» di Firenze, ambedue altamente benemerite del Risorgimento morale e civile della Patria, e che si occuparono più d'una volta, per la penna di illustri scrittori quali il Confalonieri, il Pecchio, il Tommaseo, il Mayer, di problemi specificamente educativi (le scuole di mutuo insegnamento, gli asili, il metodo, le istituzioni scolastiche d'Italia e dell'Estero), e riferendoci in modo particolare alle Riviste sorte con intenti e programmi di rinnovamento educativo, è qui da ricordare per prima e più insigne di tutte la «Guida dell'Educatore». Annunziata da Raffaello Lambruschini con un manifesto del 20 novembre 1835, iniziata nel febbraio 1836, continuata, con una breve interruzione del 1843, fino al 1845, essa fu, si può dire, la gloriosa palestra dove, sotto la direzione sagace e pia, patriottica e umana, delicata e profonda del Lambruschini, si esercitarono i migliori ingegni di Toscana, il Mayer e il Thouar, il Vannucci (1808-1883) e il Tommaseo, l'Orlandini (1805-1865) e il Bianciardi (1811-1868) tutti uniti dal pensiero di fare della lingua nazionale, perfusa di alto spirito educativo cristiano ma aderente alle cose e alla vita, l'istrumento più efficace per la penetrazione nelle menti, addestrandole alla riflessione sui concetti morali, avviandole a una chiara e operosa coscienza della vita civile e delle esigenze nazionali. Sostenuta con grave sacrificio e dispendio da parte del Lambruschini e del Vieusseux; combattuta o sospettata dai retrivi facenti capi alla «Voce della Verità» di Modena, giornale mordace e aggressivo; ripresa, dopo una pericolosa malattia del Lambruschini, nel 1844, col proposito di «sostenere la libertà d'insegnamento, esporre i migliori metodi educativi ed istruttivi, rendere noto ciò che si opera in Italia specialmente per la pubblica educazione ed istruzione, e per migliorare le condizioni morali del povero, e prendere finalmente in accurato esame i libri utili che vengono alla luce», la *Guida* cessò, per nuova malattia del Lambruschini, dopo una vita di circa nov'anni, durante i quali, con le sue discussioni e recensioni, con gli articoli originali, con le cronache del movimento

pedagogico, con le pagine narrative, aveva esercitato una veramente larga e benefica influenza in Toscana e fuori, in tutta Italia, per la formazione di una nuova coscienza educativa della nazione (7).

Infatti sul modello, o a imitazione della « Guida », sorsero ben presto parecchie altre riviste educative in altre città e regioni italiane. A Lucca si ebbe, fra il 1840 e il 1847, « Il Messaggero delle donne italiane » (Lucca, Tip. Ducale, 1840) diretto da Vinc. De' Nobili con la collaborazione del marchese Antonio Mazzarosa, di Michele Ridolfi, della poetessa Amelia Paladini, di Luigi Fornaciari, Giuseppe La Farina, Francesco dall'Ongaro; esso conteneva articoli di biografia e storia, beneficenza, letteratura e belle arti, insieme con racconti, novelle, poesie, aneddoti, notizie. Poi si ebbe pure a Lucca « L'amico del popolo » (tip. Ferrara e Landi, 1845-47), sorto per giovare a « quella classe di cittadini che, meno agiata dei beni di fortuna e costretta fors'anche di lavorare tutto il giorno per guadagnarsi onestamente la vita, non potrebbe comperarsi nè avrebbe tempo di leggere quei libri di gran mole e di assai costo, che di grande utilità pur sono a chi brama vivere da virtuoso e onesto cittadino », con scritti, di L. Bartolozzi, Luigi Pacini, Francesco Carrara, Pietro Thouar; e « l'Educatore del popolo », miscellanea artistica scientifica morale, diventato poi (10 gennaio '47) « Il Vapore » (tip. Baccelli e Fontana, 1846-47).

Anche a Roma, alla aure di libertà, o almeno di riforme, spiranti con l'avvento di Pio IX al soglio pontificio, spuntarono diverse pubblicazioni periodiche educative. L'« Artigianello » organo di una Società costituitasi per mantenere le Scuole notturne, durò fino all'ottobre del '48 sotto la direzione di Ottavio Lugli e con la collaborazione del Cantù, dell'Aporti, del Parravicini, del Rosi, allo scopo di fornire « letture morali, religiose ed istruttive per l'educazione delle famiglie » (8). E un giornaletto « L'educatore », diretto dai sacerdoti Domenico Zanelli e Stefano Ciccolini, comparve nel '47 (non so fino a quando sia durato) con articoli dedicati a varii problemi e istituti di educazione: alle scuole festive, agli asili infantili, agli studii classici nei seminarii, ai rapporti fra le nuove scoperte scientifiche (quale il vapore) e la morale e la religione, ecc. (9).

Più largamente si diffuse e fiorì in quegli anni il giornalismo educativo nell'Italia settentrionale. A Milano dove già negli « Annali universali di statistica » Giuseppe e Defendente Sacchi, continuando il Romagnosi, andavano toccando argomenti diversi di educazione popolare, quel benemerito educatore e fervido patriota che fu ACHILLE MAURI (1806-1883) nel novembre 1835, prima ancora che sorgesse la « Guida dell'Educatore », fondava insieme con Carlo Grolli, un giornale intitolato « Il giovedì, Lettura per giovanetti », dove erano bellamente composti articoli morali, storici, biografici (S. Carlo, S. Ambrogio, S. Agostino, Dante, Canova, Metastasio, Eschilo, Sofocle, ecc.) con racconti, notizie di storia naturale, di viaggi, d'invenzioni, con poesie originali e tradotte (dal Lamartine p. es.). Era una rivistina rivolta a giovanetti con indirizzo educativo-istruttivo più che scientifico-filosofico, con impronta

milanese-lombarda e nazionale insieme (10). Ma era già un bel raggio di nuova luce che si spandeva sulle giovani generazioni. Circa un decennio dopo nella grande esplosione patriottica del '48, un generoso istriano, VINCENZO DE CASTRO (n. a Pirano 1808), già professore di estetica a Padova, poi destituito ed emigrato a Milano, pubblicava un foglio intitolato « Il Pio IX » (vi collaboravano Dandolo, Salvagnoli, Vannucci), dove anche i problemi dell'istruzione e dell'educazione trovavano posto accanto a notizie, orazioni, poesie patriottiche (vi comparve nel n. 50 la toccante poesia del Gazzoletti « La Patria dell'Italiano »). Passato dopo la disastrosa fine della campagna di Lombardia il De Castro a Genova, e nominatovi dal Boncompagni, ministro dell'istruzione, professore di lettere nel collegio nazionale, allora istituitosi, egli imprese la pubblicazione di un periodico educativo « Il giovinetto italiano » (11), dove, con la collaborazione di Achille Mauri e di altri, trattava argomenti diversi, di politica, di letteratura, di morale, illustrava con cenni biografici insigni contemporanei, traduceva idillii e racconti da lingua straniera. Il giornaletto durò il biennio '49- '50 ; dopo il quale trasferitosi nuovamente il De Castro a Milano, esso vi ricomparve in nuova veste e sotto il titolo « L'Educatore », continuando nella illustrazione di educatori italiani e stranieri, nella discussione di problemi pedagogici, nella propaganda in favore di una « radicale ristaurazione di studii », per la quale, secondo il De Castro, si addimandavano « tre cose : uomini, metodi e libri nuovi » (12).

Altro giornale educativo sorse qualche anno dopo, nel 1857, sotto la direzione di IGNAZIO CANTÙ (1810-1877), col titolo « L'Educatore lombardo », giornale del Pio Istituto dei maestri di Lombardia », ma con minore varietà e vivacità di composizione e d'indirizzo educativo-patriottico. Invece a più alto volo e più larga efficacia educativa esercitarono due famose riviste lombarde del tempo, il « Politecnico » di CARLO CATTANEO (1801-1869), e il « Crepuscolo » di « CARLO TENCA (1916-1883), non strettamente pedagogiche, ma grandemente benemerite ambedue della educazione politica e civile della nazione. (12 bis).

Giornali analoghi sorsero nel decennio di preparazione in altre città di Lombardia e del Veneto. Ricorderò « L'Istitutore » iniziatosi a Treviso nel 1849 per opera di GIOVANNI CODEMO, il quale, già nel 1836-37 aveva diretto « L'Istitutore elementare » a Venezia, e che pure collaborava col De Castro nella rivista da questi fondata. « L'Istitutore » del Codemo era un vero giornale didattico, che, con la penna del Parravicini, del Gazzetti e di altri, discuteva problemi dell'istruzione elementare e tecnica, pubblicava notizie storiche e statistiche, mantenendo sempre, sì, l'impronta nazionale, ma con profonda devozione alla regnante casa d'Austria. È curioso, fra l'altro, un grosso fascicolo del 1857 pubblicato in occasione del soggiorno delle loro maestà I. R. Francesco Giuseppe ed Elisabetta Amelia nelle provincie venete dal 25 novembre 1856 all'11 gennaio e dal 6 all'8 marzo 1857, quale omaggio delle scuole reali inferiori : in esso figurano, insieme con ampie notizie sto-

riche e quadri statistici, articoli gratulatorii, iscrizioni e poesie in italiano e tedesco.

Impronta schiettamente nazionale ed elevata recava un'altra pubblicazione periodica di carattere letterario educativo, intitolata « Letture di famiglia » che si iniziò a Trieste nel 1852 dalla sezione artistica del Lloyd austriaco: vi si pubblicavano, pur con scrupolosa esclusione di ogni riferimento a questioni politiche, belle e interessanti letture storiche, geografiche, folkloristiche e componimenti poetici con magnifiche tavole illustrative; e vi collaboravano i più begli ingegni d'ogni parte d'Italia: dall'Aleardi al Thouar, da Andrea Maffei a Cesare Cantù, da Francesco Ambrosoli a Emiliani Giudici, da Giulio Carcano ad Antonio Zoncada. Chi può dire quanta efficacia può avere esercitato quel giornale sull'educazione patriottica delle giovani generazioni in quelle terre splendide e generose, che allora dovevan sembrare così remote da ogni possibilità di redenzione politica?

Ma dove il giornalismo educativo si svolse e fiorì più riccamente fu nel centro medesimo di tutto il rinnovamento nazionale, cioè a Torino. Qui infatti si ebbero dapprima, cioè nel 1837 le « Letture popolari » fondate da LORENZO VALERIO (1810-1865), generosa e ardente anima di patriota e di filantropo, che allora intensamente si occupava di problemi d'educazione e di redenzione sociale, e che doveva poi avere parte insigne nel movimento nazionale. Intorno al Valerio si raccolsero per l'educazione del popolo scrittori noti di Piemonte, di Lombardia, di Toscana, quali il più volte citato C. Boncompagni e C. Balbo, già autore di un volume di *Pensieri ed esempi*, ricco di acute osservazioni e riflessioni morali (13), l'Aporti e il Sacchi, il Lambruschini e il Thouar. Le « Letture popolari » si proponevano di offrire umili letture utili per le classi meno agiate e meno dotte, e trattavano anche il problema scolastico con la penna di varii collaboratori. In quel giornale, fu detto giustamente (14), si trova in embrione il giornalismo piemontese del '48: e ne ebbe coscienza il partito dei retrivi o dei *biscottini*, come allora si dicevano, autorevolmente ispirato dall'arcivescovo Fransoni, e molto influente sul governo di Torino. Infatti la pubblicazione avvenuta nel marzo 1841 di un articolo di G. B. Michelini (1798-1879) intitolato: *Di alcuni mezzi di diffondere l'istruzione* diede origine al decreto di sospensione e poi di soppressione del giornale. L'articolo con molta precauzione e prudenza accennava alla immensa estensione che andava prendendo l'influenza popolare, e alla necessità di guidarla con i mezzi dell'istruzione, la quale, favorendo il gusto della lettura e insieme l'abitudine della riflessione, promuove, diceva, lo spirito d'ordine; e concludeva raccomandando al governo e a tutti i buoni di favorire l'istruzione elementare « per imprimerle un'utile direzione e prevenirne gli abusi che potrebbero nascere lasciandola in sua balìa». Ma il governo si impaurì di quel monito, e soppresse il giornale (15). Lorenzo Valerio non cessò per questo dai suoi nobili propositi, e in seguito a nuove pratiche ottenne che l'anno dopo il giornale ricomparisse, sia pure col nome meno sospetto di « Letture di famiglia », ma a un dipresso con il medesimo

programma e coi medesimi collaboratori, ai quali s'aggiungevano, imprimendogli un indirizzo più didattico, il Troya e Domenico Berti. Per l'opera di tutti questi valorosi, unificati dalla comune coscienza di preparare con l'umile loro apostolato scolastico-educativo il nuovo popolo piemontese italiano, si vennero dibattendo i diversi aspetti del problema pedagogico (quelli del metodo, della organizzazione scolastica, dei libri di lettura, della creazione del maestro, delle materie d'insegnamento, ecc.), i quali poi trovarono il loro sbocco pratico nella istituzione della cattedra universitaria di metodica, nelle scuole provinciali di metodo, e nel nuovo giornale « L'Educatore primario » sorto nel gennaio 1845 sotto la direzione di AGOSTINO FECIA e, diventato poi « L'Educatore » nel 1849. Quando poi si costituì la *Società d'istruzione e d'educazione* sotto la presidenza di Vincenzo Gioberti, ed essa si mostrò subito fiorente per numero di soci, balda di propositi e di opere, allora sorse come suo organo proprio il « Giornale della Società d'istruzione e d'educazione » (1850), che discutendo problemi d'educazione primaria, secondaria e superiore, riferendo intorno a pubblicazioni scientifiche, a istituti nuovi, a provvedimenti di governo, ai dibattiti dei varii congressi della Società, visse prosperosa fino al 1853. In quell'anno si generarono dal suo seno due nuove riviste : una, la « Rivista delle Università e dei collegi », che trattava i problemi delle scuole medie e universitarie, e prese parte attiva a tutte le vicende delle discussioni parlamentari sull'ordinamento della pubblica istruzione ; l'altra, sotto la direzione di DOMENICO BERTI, più particolarmente riferentesi all'istruzione elementare, cioè « L'Istitutore », dedicata, come diceva l'intestazione, ai maestri, alle maestre, ai padri di famiglia e ai Comuni. Aveva per programma : « l'educazione del popolo conforme ai principii della morale e della religione ed al supremo bene civile, che è la libertà e l'indipendenza »; vi collaboravano, col Berti, il Thouar, il Bianciardi, la Molino-Colombini, Jacopo Bernardi, Domenico Capellina ; e trattava di pedagogia generale e di didattica, di questioni amministrative e legislative riguardanti le scuole primarie ; conteneva racconti, poesie, notizie storiche e biografiche.

Problemi di educazione e d'insegnamento erano pure trattati nella « Rivista italiana », e in altre minori pubblicazioni periodiche, e nei giornali politici, dei più diversi indirizzi, dal « *Risorgimento* » alla « *Croce di Savoia* », dall'*Opinione* « al *Progresso* », e fino all'« *Armonia* ». Cosicchè può dirsi che in Torino, dopo lo Statuto, il problema educativo era balzato al primo piano nella coscienza pubblica ; e ne' suoi fondamenti filosofici, nelle sue relazioni con la vita civile e politica, nelle sue applicazioni scolastiche e metodiche, nelle sue deduzioni legislative suscitava un interesse generale e intenso, come non poteva accadere in altre parti d'Italia. Ma ad esso da tutte le parti d'Italia portavano contributo di pensiero e di opere i migliori ingegni che al Piemonte affluivano cercandone le aure di libertà e costruendovi le speranze dell'avvenire.

---

(1) « Guida dell'Educatore » 1838, pag. 266.

(2) V. Rosi, *Manuale di scuola preparatoria*, II ediz., Firenze, Vieusseux, 1844.

(3) Cfr. Madonno G., *Il Socrate dell'Umbria* in « Giornale della società d'istruzione e d'educazione », 1850, pag. 21; Tommaseo N., *Il Girard e il Rosi* nel vol. I *Dell'educazione*, ediz. Paravia pag. 243.

(3 bis) Il Parravicini fu probabilmente chiamato a Lugano a tenervi conferenze pedagogiche (autunni 1837-39) e a riordinarvi le scuole elementari da quel Stefano Frauscini (1796-1857) oggi considerato dai Ticinesi come il « padre dell'istruzione popolare » (Gnex, *Storia dell'istruzione e dell'educazione*, trad. ital. Vidari, ed. Paravia, vol. II, 198).

(4) Parravicini, L. A., *Giannetto*, Genova, 1838 (seconda edizione). Del medesimo libro il Ridolfi L. (*op. cit.*, p. 42 nota) segnalava nel 1901 ben 67 edizioni.

(5) *Il Galantuomo*, decimottava edizione, Milano, Sanvito, 1861 pag. 6 e 7. E nel volume *Carlambrogio di Montevecchia*, parte seconda, dopo d'aver riportato con parole d'ammirazione un lungo brano del *Leonardo e Geltrude* del Pestalozzi, soggiunge: « Ora libri di tale genere da offrire al popolo nostro ove li abbiamo noi? Ove sono libri che espongano le verità assolute e importanti? Le cognizioni veramente utili?... Al popolo ritraete scene di domestiche felicità, mostrategli i vantaggi dell'economia, i piaceri della sobrietà, la dolcezza degli affetti famigliari: insegnategli come la medicina, la morale, la religione, cooperino a un fine solo; ad accontentarsi del proprio stato; a riverire i superiori, senza avvilirsi innanzi a loro; a credere alla bontà del genere umano, alla virtù; parlategli anche della patria, d'una patria cui devono giovare non servendo al capriccio di pochi... parlategli soprattutto di Dio, che è la prima idea che concepì bambino... Allora il popolo vi intenderà, allora farà secondo gli dite, perchè gli dite il vero, allora opererà la giustizia, perchè l'avrà compresa ».

(6) G. Carducci, *Poesie: Levia Gravia, In morte di P. Thouar*; Alterocca F. *P. Thouar educatore e artista*, Firenze, Bemporad, 1897; Mori G., *P. Thouar e la letterat. educativa in Ital.*, Caserta, 1908; Mazzoni G., *L'Ottocento*.

(7) Vedi la lettera con cui il Lambruschini dirigeva al Naville e al Girard un esemplare della sua « Guida » nel volume *Della educazione* del L. pubblicata dal Linacher, ed. Bemporad; Cfr. Tonini Lucilla, *Saggio d'una storia della* « Guida dell'Educatore », Firenze, Bemporad, 1913, e il recentissimo vol. di M. Casotti, *La Pedagogia di R. Lambruschini*, Milano, soc. ed. « Vita e Pensiero ».

(8) Formìggini Santamaria E., *L'istruzione popolare nello Stato pontificio* (1824-1870) Bologna-Modena, 1909.

(9) Un numero di tale giornale si trova alla Braidense di Milano in « Miscellanea di Roma » X. A. IX. 132.

(10) « *Il Giovedì, Lettura per giovanetti* » compilato da Achille Mauri e Carlo Grolli. Milano, tipografia e libreria Pirotta, vol. I n. 1-26 dal 5 novembre 1835 al 28 aprile 1836; vol. II fino a tutto il 1836.

(11) *Il giovanetto italiano, Letture politiche e morali*, Genova, tip. Sordo Muti 1° numero, 4 gennaio 1849, Vincenzo De Castro, direttore. Nel programma era scritto: « Con una conveniente illuminata educazione potremo solo rialzare il nostro popolo alla cognizione dei suoi diritti confiscati dall'ignoranza o rintuzzati dal dispotismo, e confortarlo all'esercizio dei doveri religiosi e sociali, che furono in esso oscurati da un cieco fanatismo, o falsati da una stupida indifferenza... uopo è che le scuole non più facciano divorzio dalla vita, non più incatenino in aride formule le intelligenze, ma intendano a formare uomini capaci e coscienziosi, a cui la patria sia una religione; una legge il dovere, l'annegazione, il sacrificio; un bisogno la fede, l'onore, senza cui non si genera una nazione da secoli schiava ».

(12) Il « *Pio IX* » e « *L'Educatore* » (2 ott. del 1853) si trovano nella Biblioteca del

Museo del Risorgimento in Milano; « *Il giovinetto italiano*, si trova nella Biblioteca universitaria di Genova. Diversi scritti del De Castro (che fu poi attivissimo propagatore del metodo froebeliano, v. sua Introduzione al *Manuale pratico dei giardini d'infanzia*, Milano, Civelli, 1871) si trovano raccolti nel vol. *L'educazione moderna, Scritti varii di educazione ed istruzione* (Biblioteca del Museo del Risorgimento, di Milano).

(12 bis) Cfr. A. LEVI, *Il positivismo politico di C. Cattaneo*, Bari, 1928; T. MASSARANI, *Carlo Tenca e il pensiero civile del suo tempo*, Milano, 1888.

(13) C. BALBO, *Pensieri ed esempi con l'aggiunta dei Dialoghi di un maestro di scuola* (Firenze, Le Monnier, 1854) con prefazione di Prospero Balbo.

(14) P. GOBETTI, *La scuola in Piemonte prima del* 1844, nel giornale *La nostra scuola*, Firenze, 1-30 settembre 1921.

(15) Una lettera inedita del Baracco al Gioberti, in data 24 maggio '41 (a me gentilmente comunicata dal compianto G. Balsamo Crivelli) ha questo commento circa la soppressione del giornale: « il caso particolare delle *Letture popolari*, che furono soppresse in seguito a un articolo del conte Michelini, che diceva « tutto par presagire una imminente crisi » e spiegava doversi istruire il popolo perchè questa crisi non venisse a farsi violenta, questo caso particolare aveva per allora resi più che mai timidi i censori, e non avrebbero lasciato osare il passaggio al libro senza interpellare il guardasigilli, il guardasigilli il Re ». Cfr. sulle vicende del *Giornalismo pedagogico del Risorgimento in Torino* un articolo di ROMANO M., in « Rivista pedagogica » 1925, fasc. 9; e i documenti pubblicati dal LEMMI nella « Rassegna storica del giornalismo italiano » in « Rassegna nazionale » aprile 1924; e nelle *Lettere di Piemontesi a F. Aporti* da me pubblicate in « Atti della R. Accademia delle scienze di Torino » 1927, p. 663, si veda la lettera di C. Boncompagni all'Aporti 23 febbraio 1841 che ricorda una pastorale dell'arcivescovo, dove il giornale del Valerio era « accennato con troppo chiare e troppo villane parole ».

CAPITOLO QUINTO

Educazione professionale ed educazione emendatrice.

1. — Un altro campo, nel quale il rinnovamento pedagogico si dispiegò sotto l'impulso degli spiriti liberali e della cultura emancipatrice, fu quello della educazione rivolta a svegliare ed indirizzare le energie del popolo verso le attività pratiche produttrici di benessere economico e di indipendenza civile, e della educazione rivolta a riparare con l'arte educativa le eventuali deficenze della natura e a sollevare quindi a dignità di persona coscienze originariamente offuscate o deboli.

In tal duplice modo, ben diverso nelle sue forme di attuazione, ma pure identico nel suo profondo principio animatore, che è quello di svegliare e rendere attiva con l'educazione l'umanità nell'uomo, agirono per un lato le influenze dell'estero, per un altro i motivi schiettamente italiani della carità cristiana e della rinascente coscienza nazionale. Onde noi vediamo gli sforzi della educazione nazionale e della emendatrice raccolti quasi sempre nelle mani di quei medesimi spiriti, che per le vie della istruzione elementare e degli asili, dei libri di lettura e delle opere pedagogiche, della propaganda giornalistica e delle riforme legislative miravano al risorgimento nazionale, e lo producevano.

L'istruzione professionale, principalmente agraria, aveva avuto il suo primo impulso negli economisti e pubblicisti del secolo precedente (si ricordino i Verri e il Carli nel Settentrione, il Genovesi e il Filangieri nel Mezzogiorno), ma trovò agli inizii del decimonono l'appoggio fattivo di educatori e filantropi che, per viaggi fatti all'estero e per notizie avute intorno agli istituti del Pestalozzi, del Fellenberg, del Wehrli, dell'Owen vedevano l'intimo nesso fra il problema generale dell'educazione e quello del miglioramento economico.

Fu la Toscana, dove già nel 1771 era stato all'Accademia dei Georgofili lanciato il progetto di una scuola d'agricoltura e di un sistema di educazione per i ragazzi della campagna (1), fu essa la regione dove per la geniale e generosa iniziativa del marchese Cosimo Ridolfi (1794-1865), uno dei patrizi toscani più insigni e benemeriti dell'educazione popolare (2), si ebbe il più organico e sapiente tentativo di una istituzione agraria rivolta all'educazione morale e civile dell'uomo. A Meleto (Val d'Elsa, presso Empoli) nell'aprile del 1834, dopo relazioni e discussioni promosse dall'Accademia dei Georgofili, e nelle quali il Ridolfi ebbe massima parte, si apriva per i primi dieci alunni, fra i quali erano gli stessi figli del marchese, e che poi crebbero fino a venti circa, l'istituto educativo, che doveva per un lato richiamare quello molto celebrato e dal Marchese visitato (1820) del Fellenberg e del Wehrli a Hofwyl, e per un altro, avere un'impronta più schiettamente italiana, in rapporto

con la natura del suolo e coi bisogni della nostra classe rurale (3). Il lavoro dei campi, se costituiva l'occupazione fondamentale dei giovani alunni, era però inteso essenzialmente come mezzo di educazione fisica intellettuale e soprattutto morale. In tale concetto concordavano col Ridolfi il Capponi e il Lambruschini (4), e il Ridolfi lo aveva fin dal 1831 magnificamente espresso in queste parole: «Se io potessi col lavoro influire sul vigoroso sviluppo del fisico, e sulla moralità dei giovani, facendo nel tempo stesso del lavoro un prezioso mezzo d'istruzione, se riuscissi a fare che desso fortificando le membra, mantenendo il cuore innocente, non avvilisse le menti, non incallisse la mano, non facesse ruvidi e disacconci gli atti, ma solo li rendesse schietti e quali convengono ad uomo che sente la dignità, i doveri dell'essere suo, e che quella rispettando, a questi religiosamente sodisfaccia, io avrei sciolto per una via non affatto simile alle già tentate, e che è richiesta dalla agronomica e special condizione della Toscana, il multiforme problema dell'educazione dell'uomo» (5). D'altra parte, come era detto in una relazione dell'Accademia sul progetto del Ridolfi «l'influenza dell'agricoltura non basta a formare uomini più giusti e sobrii, chè l'esercizio continuo dell'uomo campestre senz'alcuna preventiva istruzione intorpidisce le facoltà della mente e radica i pregiudizi» (6). Onde la necessità di un piano regolare di occupazioni e di studii, che infatti fu dal Ridolfi organizzato e diviso in cinque epoche, procedenti dai lavori più semplici e men faticosi della campagna e dagli studii elementari di agrimensura, geografia fisico-statistica, botanica, geologia, francese, a quei lavori agresti che richiedono maggiore intelligenza (potatura, innesto, ecc.) e agli studii più complessi di fisiologia, chimica, geometria, meccanica, per finire coi lavori manuali più ardui, con le operazioni campestri più complete, con gli studii e le pratiche del commercio agricolo e dell'amministrazione.

Il lavoro, adunque, si alleava costantemente alla istruzione in modo che questa servisse a quello e fosse dagli allievi desiderata come un sollievo alla fatica e una ricreazione. D'altra parte l'istruzione che s'inseriva, dopo la parte meccanica del leggere e dello scrivere, con l'aritmetica e la geometria e si compiva in mezzo alla natura fisica, sorgeva dallo interesse vivo degli alunni, dalla intuizione ed esperienza dei fenomeni naturali, si svolgeva attraverso a dialoghi vivi fra maestro e alunno, sboccava di spesso in riflessioni morali e religiose (7). « Là, diceva lo stesso Ridolfi, un insetto che si presenta con apparenza insolita, una pianta che segua nella sua vita un corso diverso dall'ordinario, un accidente improvviso d'ombra o di luce, sono altrettanti temi fecondissimi di discorso non ozioso, divengon soggetto di vero studio tanto più utile quanto meno apparente, preparano la mente a ricevere poi con impressione indelebile la verità sospirata. Ed ecco dove sì di frequente nasce la bella opportunità di volgere l'animo di questi giovani dal Creato al Creatore, e di inebriarlo di quelle ineffabili sensazioni che chiamano sul ciglio le lacrime della riconoscenza, e sul labbro il sospiro dell'amore. Quello che si abitua a scorgere l'opera d'Iddio, quello a cui la materia rammenta sempre lo spirito

eterno ond'ebbe forma e principio, non può non essere un uomo religioso e morale » (8).

Da questo si vede come l'impronta educativa dominasse tutta quanta la vita dell'istituto di Meleto (9). In esso le recitazioni teatrali, dove lo stesso direttore marchese Ridolfi non disdegnava di fare anche le parti di scrittore drammatico ; i canti e le preghiere in comune ; gli esercizi ginnastici ; i premii e le pene sostituiti dalle attestazioni di maggiore o minore stima e fiducia da parte del Direttore ; la partecipazione alfine attiva intelligente amorosa della consorte di lui alla vita dell'istituto, costituivano un assieme, che ben poteva attirare l'ammirazione di quanti italiani e stranieri lo visitavano (10).

L'istituto si chiuse nel dicembre 1842, quando il marchese Ridolfi passò a professare scienze agrarie dalla nuova cattedra istituita all'Università di Pisa (11) ; ma il beneficio, l'esempio, la memoria della generosa creazione, a cui tanti nobili spiriti della Toscana avevano rivolto pensieri e speranze, rimasero ad attestare con quale largo e vivo concetto di italiana e umana educazione era stato affrontato il problema dei rapporti fra il lavoro della mano e la cultura della mente, fra la scienza e la vita, fra le classi dirigenti e le lavoratrici.

2. — Analoga generosa ispirazione educativa si vede nell'opera data in quei medesimi anni ad affrontare l'altro problema della riparazione ed emendazione delle deficienze naturali specialmente dei sordomuti e dei ciechi.

Dopo il Cardano, avevano da noi trattato, sia pure brevemente, dei sordo muti e della possibilità di dare loro, anche solo con gesti, una qualche educazione il famoso anatomico dell'Università di Padova Fabrizio D'Aquapendente (1537-1619) e Giovanni Bonifacio (Rovigo, 1547-1635), il quale in un'opera su *L'arte dei cenni* (Vicenza, 1616) illustrava diffusamente la idoneità che hanno i gesti, i moti, i segni del corpo e delle membra a esprimere il pensiero. Ma chi veramente aperse la via alla moderna istruzione del sordo-muto, poggiante sulla emissione dei suoni articolati, fu il gesuita Francesco Lana Terzi (Brescia, 1631-1687), il quale in un'opera intitolata *Prodromo*, dedicata a Leopoldo I Imperatore, nel 1670, dimostrò con molta precisione di esempi e di osservazioni, come si possa insegnare a parlare, ad uno, che per essere nato sordo, sia muto, facendo insieme che intenda con gli occhi l'altrui parole. Egli infatti rilevava che, dovendosi nel pronunciare lettere dell'alfabeto o sillabe o parole intiere far diverso moto o nelle labbra o nella lingua, o nei denti o in tutto insieme, si potrà condurre altri, che anche non oda i suoni emessi, a riprodurre quei moti, associandone l'immagine a quella dei segni scritti e, nel caso delle parole compiute, a quella delle cose significate. E avendo pure, con acutezza, notata che la deficenza di un senso viene, se non dalla natura, dall'esercizio compensata in qualche modo, dalla forza di altri, egli traeva la conclusione della possibilità di una larga istruzione dei sordo-muti. Di essa e del metodo suggerito da padre Lana trattò nuovamente un altro gesuita,

FEDERIGO SANVITALI (Parma, 1704-1761) in una *Dissertazione sopra la maniera d'insegnare a parlare a coloro che, essendo nati sordi, sono ancora muti* (1757), e vi si mostrava informato pure di tentativi e metodi usati all'estero, in Ispagna, in Olanda, in Isvizzera, in Germania, criticamente esaminandoli (12).

E fu appunto allora, nella seconda metà del secolo XVIII, che il risveglio generale delle aspirazioni filantropiche suscitato dalla filosofia illuministica, impose alla attenzione di studiosi, di religiosi e anche di principi il problema dell'educazione dei sordo-muti e quello, pure, dell'istruzione dei ciechi. Quando poi nel 1784, la famosa controversia fra l'abate Carlo Michele de l'Epée e Samuele Heinicke intorno al metodo di educazione di sordo muti, e i successi di Valentino Haüy (1787) nell'istruzione dei ciechi, ebbero una larga eco in tutta l'Europa, allora anche in Italia il duplice problema si avviò verso la pratica risoluzione.

L'esempio e l'influenza dell'abate De l'Epèe e del suo continuatore, l'abate Sicard (1742-1822), si fecero sentire largamente in Italia, a Roma per opera dell'abate Silvestri (13), a Torino per opera di G. B. Scagliotti e di Fr. Bracco (14), a Brescia per opera di Giacinto Mompiani, a Napoli per opera dell'abate Cozzolino, a Genova per l'opera particolarmente insigne e originale del padre scolopio OTTAVIO ASSAROTTI (1753-1829). Già nel « Conciliatore » del 1819 due articoli (19 agosto e 2 settembre) illustravano con cenni teorici e storici i fondamenti e i principii del metodo educativo dei sordomuti, e celebravano l'opera dell'Assarotti che, « emulando lo zelo caritatevole dell'abate De l'Epée, sebbene fornito di scarsi mezzi, aveva fondato già da circa vent'anni, a proprie spese l'istituto dei sordo muti in Genova » ; e nel 1823 un articolo di Arturo Marcacci sull'« Antologia » ritesseva le lodi del generoso e ingegnoso Scolopio. L'Assarotti infatti, mosso non solo da un profondo senso di cristiana pietà, ma anche da una precisa e concreta intuizione dell'atto vivo onde la mente si apre sulle cose, aveva da sè, forse anche senza una diretta conoscenza dei tentativi francesi olandesi e tedeschi, iniziato una serie di esperimenti per l'istruzione educativa dei sordomuti, che posero veramente le basi del metodo italiano. Che l'Asrotti seguisse principii e procedimenti fissi e costanti, egli stesso negava ; s'appigliava ora alla mimica naturale, ora alla convenzionale ; qualche volta tentava la emissione della parola articolata o la scrittura ; ma soprattutto si atteneva al grande principio fondamentale di ogni istruzione educativa, che era poi quello medesimo del Pestalozzi, di collegare intimamente in una sintesi viva il segno con la cosa significata, e la visione del segno, la emissione del suono con la rappresentazione o intuizione sensibile dell'oggetto, e di procedere dalle intellezioni più generali ed elementarissime alle più particolari e complicate, cercando, in fondo, di risolvere il problema tecnico dell'apprendimento linguistico nel problema propriamente educativo del risvegliamento e rischiaramento spirituale. Al che anche conferivano efficacemente il giuoco e il lavoro sapientemente alternati, le pratiche religiose, e le sanzioni morali sempre improntate di sollecito e intelligente affetto (15).

Dei molti discepoli e continuatori dell'Assarotti, fra i quali l'abate Giuseppe Bagutti, che resse l'istituto di Milano, e l'abate Fabriani che creò quello di Modena nel 1828, il più insigne per larghezza di cultura e per nobiltà di efficacia di opere fu il padre TOMMASO PENDOLA (1800-1883). Egli avendo visitato nel 1825 padre Assarotti, di lui tracciava questo ritratto, che merita d'essere riportato: « Pochi capelli coprivano, quasi aureola di gloria, la serena e maestosa sua fronte. Un amore di tenero padre traspirava nel modesto suo sguardo, mentre il candore e la bontà evangelica dell'anima sua vestivano ogni suo atto, come ogni suo detto d'inesprimibile soavità. Rugato il volto e macilente facea manifesta l'incessante lavoro del pensiero e l'austerità della vita. L'umile veste del Calasanzio ne copriva poveramente le indebolite sue membra, che si incurvavano sotto il peso della precoce vecchiaia » (16). Avviato dall'Assarotti, che al discepolo svelò « tutti i risultamenti della sua lunga esperienza », incoraggiandolo « a seguirlo nella faticosa carriera » (17), Tommaso Pendola fondava in Siena l'istituto che approvato dal Granduca Leopoldo II il 9 luglio 1828, diventò tra i principali e più rinomati d'Italia. Difetti notevoli, erano, certo, nell'istituto e nell'opera del p. Pendola la prevalenza quasi esclusiva del metodo mimico e dattilogico sull'orale (18), la parte eccessiva data all'insegnamento grammaticale, la scarsa utilizzazione delle attività pratiche e del lavoro per lo sviluppo intellettuale e morale; ma è altrettanto certo che a lui va attribuito il merito di avere tentato di ricondurre l'istruzione e l'educazione dei sordo-muti sotto principii filosofici del metodo derivati dalla dottrina rosminiana e di avere integrato la sua lunga opera di maestro (1828-1883) con pregevoli pubblicazioni. E in genere tutta la sua attività, come quella dell'altro conterraneo suo, il Ridolfi, che nei medesimi anni rivolgeva l'attenzione al problema dell'educazione agraria, era pervasa da un alto spirito di umanità fatto dalla riflessione filosofica consapevole di sè, dei proprii fini civili e delle proprie potenze attive.

3. — Ora il quadro che noi abbiamo fin qui delineato in rapporto al pensiero pedagogico svolgentesi principalmente nella scuola o intorno alla scuola si allarga e si illumina di più sfavillante luce, quando consideriamo l'altro aspetto di quel movimento meraviglioso che, iniziatosi, come dicemmo, intorno al 1820, culminò intorno alla metà del secolo. Poichè infatti, mentre con le scuole di mutuo insegnamento, con gli istituti di istruzione agraria, e d'educazione riparatrice, con gli asili d'infanzia, con le scuole di metodo, coi manuali e coi libri e giornali di lettura popolare si svolgeva quella larga e complessa opera pedagogica che era animata dal pensiero più o meno consapevolmente accolto di una prossima redenzione della Patria, d'altro lato si compiva la propaganda filosofica e politica, della quale era tanta ed essenziale parte il pensiero della educazione. Delineandola ora nei suoi tratti e nelle sue idee principali, noi vedremo ricomparire parecchie delle figure, che già ci accadde di riscontrare nel cammino della pratica educativa, e altre, appena accennate,

emergere e sollevarsi a grande altezza nelle sfere del pensiero speculativo. Ma tutte quante apparivano avvolte in una gran luce, quella della Patria risorgente con la forza spirituale del suo popolo risvegliato, con il fascino delle sue memorie immortali, con il prestigio del suo sacrosanto diritto.

---

(1) *Atti dell'Accademia dei Georgofili*, 1835, vol. IX, pag. 277, « Il quesito fu promulgato nel 1771, ripetuto nel 1772, e replicato e prorogato a tutto il 1774. Il dott. Francesco Pagnini fiorentino presentò tre Memorie, le quali vennero premiate nel 1775 ». Ma non produssero frutto alcuno.

(2) « Con quale larghezza di intendimento dovesse promuoversi la scuola primaria educativa del popolo; come a renderla veramente salutare dovessero concorrere la legislazione economica, l'assistenza della vera miseria, la repressione di quella simulata, la pubblica condanna d'ogni oziosità infingarda, o superba, la severità penale contro i più facili delitti, la massima limitazione nei pubblici impieghi, perchè non siano fomiti di corruzione; come infine del render comuni a tutti gli uomini d'ogni ceto, e d'ogni provincia questi principii, possa quel conglomerato che dicesi Nazione esser reso capace di conoscere a fondo i propri interessi, atto ad esser ascoltato negli affari che lo riguardano, meritevole presso il trono di piena fiducia; tutte queste cose, con molto vigore esponeva mio padre: quasi a piena dichiarazione degl'intendimenti suoi e dei suoi amici nel volgersi a promuovere la popolare istruzione colla Memoria ch'ei lesse ai Georgofili nell'adunanza del 9 agosto 1818 ». L. RIDOLFI, *Cosimo Ridolfi e gli istituti del suo tempo*, p. 43-4.

(3) « L'Italia, scriveva il Ridolfi, non ebbe ancora, che io sappia, a risentire i vantaggi di una istituzione di questa sorta, così richiesta dai suoi bisogni, tante volte invocata, ma inultimente. Io mi sono arrischiato a gettarne le fondamenta, ben più guidato dall'amore di patria che da fiducia nelle mie forze » *Giornale agrario*, n. 35 (vol. IX), Firenze 1835.

(4) Cfr. mio studio premesso ai *Pensieri sulla Educazione* di G. Capponi, ed. Paravia, pag. 7.

(5) *Atti dell'Accademia dei Georgofili*, 1831, vol IX.

(6) *Atti cit.* pag. 270 (vol. IX); Cfr. *Atti cit*, vol. XV, trim. II, vol. VIII, trim. III.

(7) Alcuni principii metodici del Ridolfi meritano d'esser ricordati: « intanto che i giovani si esercitano in quella parte dell'insegnamento che dirò meccanico, perchè si tratta in esso d'addestrare l'occhio e la mano a combinare speditamente il valore dei segni esprimenti il pensiero o a tracciarli regolarmente, io volli piegare lo spirito loro allo studio del numero e dell'estensione, e li occupai coll'aritmetica e colla geometria ... In un anno io considero compito l'insegnamento dell'aritmetica perchè i miei giovani sono in grado di eseguire qualunque calcolo numerico. Io tengo ugualmente per compito il corso di geometria, perchè non solo essi sono in grado di costruire qualunque figura piana, indicandone le proprietà e misurandone l'estensione, ma sanno dei solidi principali assegnare la formazione e dire la superficie e la massa... Io credo che i giovani vadano condotti per mano nel labirinto dell'istruzione, onde non smarriscano la via o vi faccian viaggio lungo e faticoso con danno delle loro forze, ma, disegnata la strada, bisogna lasciare che vedano da per loro le cose che vi si incontrano. L'arte consiste nel fare sì che si guardi ciò che volete... ho creduto di dovere comprendere in un solo corso l'esposizione dell'intero sistema della natura... così facendo mi è parso che debba grandemente guadagnare il giudizio dei giovani, i quali percorrendo, sebbene rapidamente, tutto il creato, ne percepiranno le stupende bellezze, ne apprezzeranno la divina armonia... altra cosa è costruire la scienza, altra cosa insegnarla... » *Gior-*

nale agrario n. 35, pag. 256 sgg. Il Ridolfi si rivela qui e altrove di una acutezza e concretezza di pensiero pedagogico quale in pochi altri si trova.

(8) *Giornale agrario*, n. 35, pag. 277 (vol. IX), Firenze, 1835. Cfr. *Del buono e del cattivo esito nell'intraprese d'agrario miglioramento. Memoria di De Dombasle con commento di C. Ridolfi*, in «Giornale agrario», vol. VIII, IX, X.

(9) Bellissime queste sentenze del Ridolfi: «io dichiaro che, il progresso dell'agricoltura non potendo ottenersi senza il progresso dell'agricoltore, che questo progresso non potendo aver luogo che per mezzo della sua educazione, io faccio scopo nel mio istituto l'educazione dei giovani... L'educazione, per il buon esito della quale l'istruzione ed il lavoro sono due principalissimi mezzi, costituisce il maggior bene che all'uomo compartir si possa, lo scopo al quale dovrebbero tendere incessantemente gli sforzi della filantropia, perchè sta in quella sola il palladio della civiltà... L'istruzione religiosa è il fondamento il più solido dell'educazione dei giovani... Una devota preghiera dà principio e termine alla giornata, nella quale il lavoro della terra, e tutta insieme l'occupazione continua in cui vivono questi giovani, ne dispongono l'animo alla buona morale... l'affaticarsi delle braccie non dee rattristare lo spirito, perchè è appunto lo spirito che comanda alle braccia d'affaticarsi... Un altro gran mezzo, cred'io, per bene riuscire nell'educazione dei giovani consiste nel sapersene guadagnare il cuore, nel riuscire a farli felici e contenti... La dolcezza, il buon esempio, la tranquilla ammonizione, e sopratutto la bilancia della giustizia sempre recata in mezzo dove si tratta di buona o cattiva condotta, e adoperata quando il tempo ha calmato l'effetto delle passioni, sono i mezzi che infallibilmente trionfano di qualunque difficoltà... Nulla è più dolce, nulla è più grande realmente, che il potere dire rivolgendo in sè stesso la propria memoria: io dirizzai quella mente, io feci gentile quel cuore, io resi industriosa quella mano, io ridussi quel corpo degnissimo albergo di un'anima divina. Chi non sente destarsi un soavissimo affetto all'idea di questo pensiero, non si occupi giammai dell'educazione dell'uomo». «*Giornale agrario*» n° 35, 273-282.

(10) Cfr. MAYER, *Frammenti di un viaggio pedagogico, Educatorio di Meleto* pag. 488; MICHEL DE SAINT MARTIN, *Lettre sur une école d'agriculture* in «Annales de l'agriculture francaise» tomo 15, janvier 1835, e tomo 23, mars 1839; ID., *Lettre sur l'institution agricole du marquis Ridolfi a Meleto*, Turin, 1842: «Le voilà (il marchese Ridolfi) qui enseigne à lire, qui enseigne à écrire, en commencant par l'a, b. c; le voilà qui enseigne la chimie, la physique, l'histoire naturelle, qui enseigne la morale, la logique, l'économie pubblique; et, au fait, sa science principale, l'agriculture. Et madame la marquise Ridolfi, cette fleur éclose et cultivée pour les cités? Elle prend le crayon, et dirige les doigts grossiers des élèves dans les études du dessin; elle s'assied au piano, et donne des elémens de musique, elle surveille et soigne la lingerie, la toilette, les récreations, la langage, outre la vie et la croissance plysique et morale des enfans. Et le fils du Marquis? Mr. Ridolfi, pour temoigner aux élèves qu'il les admet en famille, qu'il veut devenir leur père à tous, qu'il veut les hausser iusqu'à lui, quelque bas qu'ils soient actuellement placés, et pour détruire ainsi toute pretention de distinction entre les élèves, autre que la distinction du mérite, M. Ridolfi revêt ses fils du costume commun et uniforme de l'institution, il les mêle et les confond avec leur condisciples à l'école et dans les champs, il ne craint point que ses fils ne dégenèrent en conctat, et il évalue combien la masse y gagnera». V. lo studio recente di AUGUSTA CIANO, *Le origini della scuola del lavoro in Italia* (*Cosimo Ridolfi e l'istituto di Meleto*) *nel vol. II-III dei Quaderni pestalozziani : Pestalozzi e la cultura italiana*, 1927, edito da G. LOMBARDO RADICE.

(11) «nel 24 dicembre si sciolse quello di Meleto, non senza che a sè stesso ed a' suoi alunni riserbasse mio Padre qualche conforto nel proposito di tenervi altre riunioni agrarie incominciando dal settembre 1843 in coincidenza col Congresso degli scienziati in Lucca; e il dì 8 gennaio di quest'ultimo anno inauguravasi nell'Aula magna della Sa-

pienza, la cattedra di Agronomia colla prolusione lettavi da mio Padre al suo primo corso di lezioni ». L. RIDOLFI, *op. cit*, pag. 134.

(12) Cfr. T. PENDOLA, *Sulla educazione dei sordomuti in Italia*, Siena, 1885; MICHELI, *Storia della pedagogia in Italia*, Torino 1876, pag. 401 sgg.; SACCHI DEFENDENTE, *Uomini utili e benefattori del genere umano*, Milano, 1840, vol. II.

(13) MORICHINI CARLO *Degli istituti di pubblica carità e d'istruzione primaria in Roma*, 1835.

(14) SCAGLIOTTI G. B., *Cenni storici sulla istruzione dei sordo-muti e dei ciechi*. Torino, Dalla stamperia Reale 1823.

(15) MARCACCI ARTURO, *Osservazioni sull'origine e sul progresso dell'arte d'istruire i sordo-muti in* « Antologia » tomo XI, 1823; ID., *Elogio del padre Assarotti*, Livorno, 1831; DEGOLA E., *Memoria sull'istruzione ed educazione dei sordo muti*, 1819; BOSELLI LUIGI, *Sui sordo muti, sulla loro istruzione e il loro numero*, 1834; FERRERI G., *Il sordo-muto e la sua educazione*, Torino, Paravia, vol. III.

(16) PENDOLA T., *op. cit.* pag, 76.

(17) PENDOLA, *op. cit.*, pag. 163.

(18) PENDOLA, *op. cit.*, pag. 236.

SEZIONE SECONDA

IL MOVIMENTO PEDAGOGICO-FILOSOFICO

CAPITOLO PRIMO

Gioberti e Mazzini

1. — In questo secondo aspetto del grande quadro, entro cui si svolge il moto pedagogico del Risorgimento nazionale, emergono, da un lato, i due maggiori risvegliatori della coscienza italiana, Vincenzo Gioberti (1801-1852) e Giuseppe Mazzini (1805-1872), i quali, già per tale riguardo, si debbono considerare come appartenenti alla storia del pensiero educativo, e anzi duci di esso ; ma che poi, in particolare, hanno dato al problema dell'educazione un primario e amplissimo posto in tutta la loro azione politica e in tutta l'opera letteraria e filosofica.

E, dall'altro lato, stanno in schiera numerosa e variamente illuminata di gloria quei pensatori che, pur non avendo attribuito all'idea della redenzione nazionale un posto così preminente, come avevano fatto il Mazzini e il Gioberti, nello sviluppo del loro pensiero pedagogico, rientrano tuttavia nel medesimo moto, sono agitati dalla medesima fiamma, ne esprimono i riflessi or nell'una or nell'altra questione, e approfondiscono, in rapporto a quell'idea direttiva, ora l'uno ora l'altro dei problemi della educazione.

2. — Vincenzo Gioberti e Giuseppe Mazzini, quasi coetanei e cittadini del medesimo stato, il Regno Sardo ; provenienti ambedue, come disse il Carducci, per la trafila del 1821 e per l'intermezzo di Santorre di Santarosa, dalla tradizione dell'Alfieri, e del pari avversi al sensismo e all'intellettualismo francese del secolo precedente ; consenzienti prima e, del resto, sempre, nell'aspirazione generosa alla libertà della patria, avversarii poi nel modo di concepire il processo e i termini del moto di liberazione, che doveva per l'uno portare col mezzo dei principi e del papa, alla federazione guelfa, e per l'altro, col mezzo del popolo, e di esso soltanto, alla unità repubblicana, si somigliano, e pure si contrappongono, nelle varie vicende della vita : nella giovinezza studiosa e sognante, nella persecuzione patita, nell'esilio incontrato, dall'uno, dal Mazzini, nel 1831, dall'altro nel 1833 ; poi nel gaudioso e trionfale ritorno in patria dal loro Verbo sollevata, ritorno accaduto per il Gioberti a Torino nel 1848, per il Mazzini a Roma nel 1849 ; infine nelle tristi e solitarie malinconie del tramonto e della morte, avvenuta per il Gioberti a Parigi nel 1852, per il

Mazzini a Pisa nel 1872: tramonto e morte incontrati fuori dal moto vivo degli eventi, che pure essi avevano con la profetica parola promossi e sospinti.

E se Maestri d'Italia essi furono nel senso più alto e più lato della parola, maestri di pensiero e d'azione, intemerati nella vita, nobilissimi nel patire e nell'agire, essi furono anche maestri nel senso più ristretto e più tecnico della parola. Il Mazzini, infatti, dal 1841 al 1848 tenne gratuitamente scuola a Londra (in Greville Street) per i figli poveri, o anzi poverissimi, degli operai italiani. Con i suoi compagni d'esilio Gabriele Rossetti, Carlo Pepoli, Filippo Pistrucci, e altri, il Mazzini insegnava ai suoi alunni a leggere e scrivere, la grammatica, l'aritmetica, la geometria elementare, la geografia, e, la mattina della domenica, il disegno, alla sera la morale e la storia patria. Per essi inoltre egli scriveva un giornale intitolato il «Pellegrino», al quale nell'agosto del '43 seguì «L'Educatore», giornale della scuola italiana di Londra, durato però soltanto fino al gennaio dell'anno successivo (1). La scuola era frequentata da circa ducento alunni; e, come scriveva lo stesso Mazzini, «ognuno di quei suonatori d'organetto, ognuno di quei venditori di gessi si è sentito all'annuncio di una scuola italiana fremere nell'anima senza dirlo a se stesso, senza pure avvedersene, il giusto orgoglio dell'umana natura, si è sentito confusamente convinto che l'uomo è nato a *sapere e conoscere*, che anch'egli è uomo, e spronato da una forza suprema ad afferrare ogni occasione di sviluppo alle facoltà morali ed intellettuali che costituiscono l'uomo» (2). Era, dunque, una educazione essenzialmente morale e patriottica quella che in tale scuola si curava; era il risvegliamento della dignità umana, sulla quale si innestava e fioriva la coscienza nazionale. «V'è gente, diceva il Mazzini in una bella cerimonia di premiazione ai migliori allievi, v'è gente, oggi potente, che afferma voi essere condannati a rimanervi sempre senza patria, senza diritti e facoltà e dignità d'uomini. Lasciateli dire. I più tra voi sono giovani: ed io, povero individuo, vi affermo sull'anima mia, che voi sarete prima di morire *uomini ed italiani* davvero» (3). Così parlava Giuseppe Mazzini, maestro di scuola, collegando la dignità umana con la coscienza della italianità; così parlava il creatore di quella prima scuola d'italiani all'estero, alla quale, in mezzo a preoccupazioni gravissime e con sacrifici continui, continuò a dare gran parte della sua inesauribile attività fino all'anno del suo ritorno in patria.

Analogamente il Gioberti si dedicò nell'esilio all'opera della scuola, sebbene in condizione e con propositi ben diversi da quelli del Mazzini. Egli infatti, entrato nel 1835 a insegnare filosofia e storia all'istituto Gaggia di Bruxelles, non si rivolgeva a poveri fanciulli d'Italia per suscitare in loro, con la modesta istruzione elementare, la coscienza della propria dignità personale e nazionale; ma a giovanetti d'altra nazionalità e già progrediti nella cultura. Tuttavia si può ritenere che l'esercizio della scuola abbia conferito, insieme alla consuetudine giornaliera con insigni esuli italiani, come il Berchet, lo Scalvini, l'Arrivabene, l'Arconati, che allora erano in Bruxelles, ad accendere

e nutrire sempre meglio in lui quello spirito di propaganda morale e patriottica, che doveva trovare la sua magnifica espressione nel *Primato*.

Ma l'analogia, dirò così pedagogica, fra i due grandi maestri sta essenzialmente nell'avere concepito il problema del Risorgimento della Patria, a cui ambedue aspiravano con così intensa passione, non tanto come problema diplomatico o militare, quanto piuttosto come problema educativo. La redenzione d'Italia dallo stato di schiavitù, di inerzia, di disunione, di avvilimento, in cui la Patria si trovava prostrata, dipendeva, secondo ambedue, unicamente dal risvegliamento di una vera vita spirituale del popolo, dall'elevazione della sua cultura, dall'esercizio dei suoi poteri mentali, dalla sua volontà, dalla sua fede. « Ciò che noi vogliamo, scriveva Giuseppe Mazzini nel 1842 a proposito della sua scuola italiana gratuita di Londra, ciò che il popolo vuole — ciò che l'epoca invoca per escire da questo fango di egoismo, di dubbi, e di negazioni, in che il progresso dei lumi scompagnato dal progresso religioso e le arti e l'immoralità dei governi l'hanno messa — è una fede : una fede che affratelli l'anime nostre oggi sviate dietro a fini individuali, nella coscienza di una origine, di una legge, d'un fine comune : una fede che ci associ fraternamente in concordia d'opere a raggiungere quel fine : una fede che abbracci e santifichi in sè tutti i progressi intellettuali e morali degli ultimi diciotto secoli, che ci scaldi a nuovi progressi, che ci innalzi l'anima e la fortifichi e la guidi al compimento della sua missione, alla realizzazione qui sulla terra di quella parte del disegno di Dio che spetta ai tempi nei quali viviamo » (4).

Del pari il Gioberti, che nel 1834, dirigendosi al Mazzini e ai suoi seguaci, li aveva chiamati « precursori della nuova Legge politica, primi apostoli del rinnovato Vangelo » (5), si afferrava poi, nel 1840, alla fede cattolica come « a segno di salute e di speranza per i credenti », come « a bandiera di unità nazionale » per i non credenti, « come all'unica gloria superstite delle glorie antiche, come al solo oggetto, che renda ancora il nostro paese rispettabile a tutto il mondo ». « L'unità religiosa, soggiungeva, congiungerà gli animi, l'eccellenza delle dottrine conquisterà le menti docili al vero, ravviverà gli ingegni e gli studii : un amore a una speranza riunirà insieme tutte le classi dei cittadini. Il sapere e la concordia, accrescendo la civiltà, miglioreranno i costumi, rinfrancheranno e ringiovaniranno i cuori, vinceranno il fato della violenza e della sventura ; e gli Italiani, in un'età che non è forse troppo remota, insegneranno una seconda volta con il loro esempio, che l'Idea fondatrice e institutrice dei popoli, può altresì richiamarli a nuova vita » (6).

Diversa, adunque, per l'uno e per l'altro la fede ; ma ad ogni modo, una fede sempre alla base del rinnovamento educativo e della redenzione politica. Tutto il resto sarebbe venuto dopo e di conseguenza : l'unità repubblicana o la federazione neo-guelfa, l'insurrezione per bande o la guerra regia, la repubblica o la monarchia presupponevano sempre quel gran fatto primo e fondamentale che era l'educazione e la formazione delle coscienze, la instaurazione o restaurazione di una fede ; onde ambedue, il Mazzini e il Gioberti, furono con

gli scritti e con l'opera, fautori instancabili e ferventi della istruzione ed educazione del popolo, che volevano del pari diventasse funzione pubblica esercitata dallo stato ; e quindi le scuole di mutuo insegnamento, gli asili d'infanzia, la formazione dei maestri, la diffusione dei libri popolari trovarono or nell'uno or nell'altro, e in ambedue sempre, caldo e largo appoggio.

3. — Ma, come s'è accennato, il dissenso diventava profondo nel modo di concepire quella fede, che doveva stare alla base e costituire l'essenza dell'educazione nazionale.

Per il Mazzini, infatti, acuto e pertinace critico della filosofia sensistica e materialistica del secolo precedente, alla quale attribuiva tutti i mali dell'individualismo, dello scetticismo e della fiacchezzza morale, la fede che si doveva infondere o risvegliare nel popolo era essenzialmente quella che fiorisce sul tronco di un naturale e universale sentimento religioso accordantesi da sè con il principio d'amore proprio del Cristianesimo. Era la fede in Dio « autore di quanto esiste, pensiero vivente assoluto », in Dio che non si dimostra ma si afferma e si vive, che parla negli splendori del creato, nei presagi dell'oltre tomba, nei martirii per l'ideale. «Adoro Dio, — proclamava solennemente il Mazzini in una stupenda lettera a Pio IX — e un'idea che mi pare di Dio : l'Italia una, angiolo d'Unità morale e di civiltà progressiva alle nazioni d'Europa. Credo profondamente in un principio religioso, supremo a tutti gli ordinamenti sociali, in uu Ordine divino che noi dobbiamo cercare di realizzare qui sulla terra, in una Legge, in un Disegno provvidenziale, che dobbiamo tutti, a seconda delle nostre forze, studiare e promuovere. Credo nelle aspirazioni dell'anima mia immortale, nella tradizione dell'Umanità, che mi grida con i fatti e con le parole di tutti i suoi Santi, progresso incessante di tutti, e per opera di tutti i miei fratelli verso il miglioramento morale comune, verso l'adempimento della legge Divina » (7).

Era, dunque, una fede che aveva per suoi termini o poli estremi, su cui poggia e fra i quali circola, *Dio e l'uomo :* Dio, in cui essa s'appunta ; l'uomo, in cui si rivela. E aveva per suoi criteri direttivi, da una parte, il *progresso storico dell'umanità*, in cui la legge o il pensiero di Dio a mano a mano si traduce in modo sempre più chiaro e pieno ; e dall'altra, la *coscienza individuale del dovere*, cioè della Legge medesima, la quale in quanto divina suprema universale, è categoricamente imperativa. Dio, infatti, secondo il Mazzini, si realizza nella storia, « Verbo vivente di Dio », cioè nella vita dei popoli, delle nazioni, della umanità che si inanellano l'uno nell'altro in modo continuo e unitario. E d'altra parte l'uomo, avvertendo in sè la voce imperiosa del dovere, risale direttamente a Dio, e lo afferma : « Senza Dio, donde il dovere ? ... Dio v'ha dato la vita ; Dio vi ha dunque dato la legge : Dio è l'unico legislatore della razza umana » (8).

Di lì deriva che il progresso, cioè la rivelazione storica di Dio, non si compie per un processo naturale e meccanico, per l'azione di forze esteriori

alla coscienza, quali sarebbero le economiche o in genere le sociali, nè per una necessità storica di sviluppo propria di una Idea che trascini, volenti o nolenti, consapevoli o inconsapevoli, gli uomini, bensì soltanto per l'azione della coscienza morale, meravigliosamente esprimentesi negli spiriti eccelsi, negli eroi della umanità ; di quella coscienza morale che è senso del Dovere, fede in Dio, spirito di sacrificio. Il progresso, sentenziava Giuseppe Mazzini, « l'uomo deve conquistarlo, di passo in passo, con il sudore della propria fronte. La trasformazione dell'elemento in cui vive, non s'opera che quando ei lo merita ; ed egli non può meritarlo che combattendo, purificandosi con il sacrificio, nelle forti opere, nei santi dolori. Non bisogna ammaestrarlo a godere, ma a patire per altri, a combattere per la salvezza del mondo » (9).

Da tutto questo risulta evidente, che l'educazione doveva per il Mazzini poggiare tutta quanta su principii morali : non poteva essere educazione nazionale se non fondamentalmente umana, e umana perchè fondata sulla coscienza del dovere e sulla fede in Dio. D'altro lato l'educazione umana non poteva non essere educazione nazionale, perchè la nazione rientra nel progresso etico dell'umanità. L'educazione per tal modo intesa si rivolge secondo il Mazzini a tutto quanto l'uomo, e ne investe ad un tempo la mente ed il cuore, l'intelligenza e la volontà, il pensiero e l'azione : educare l'uomo dalle radici della coscienza morale e della fede religiosa vuol dire abbracciarlo d'uno sguardo sintetico, avvolgerlo tutto in una sola luce, sospingerlo sulla via della vera vita, farne una unità eretta e splendente come una fiamma, una energia divina di pensiero e d'azione. Per una tale opera educativa la nazione Italiana sarebbe risorta con le sue forze di popolo, in unità repubblicana, realizzando un momento essenziale del progresso etico dell'umanità ; e del pari poi le nazioni redente si sarebbero composte in libere associazioni, nella santa alleanza dei popoli (10).

Il pensiero pedagogico del Mazzini costituiva così una salda unità con tutto il suo pensiero politico e sociale, perchè germogliava con esso da una sintetica visione della vita e della storia, cioè da una intuizione filosofica che collegava intorno al concetto di Dio e alla conseguente idea del Dovere le idee di progresso, di popolo, di nazione, di umanità.

Il Gioberti invece, con un senso indubbiamente più realistico di quelle che erano le condizioni del popolo italiano, e ricco di una cultura storica più determinata, e, forse, più approfondita, vuole poggiare l'educazione nazionale sopra una fede storicamente costituita, per quanto con libera mente ripensata, cioè sulla fede cattolica, che ha per suoi fulcri incrollabili il dogma e il papato. Il grande sforzo del Gioberti è quindi di conciliare il cattolicesimo e il papato con la filosofia, o, come egli diceva, con la civiltà e con l'Italia, subordinando però quelli, come si erano foggiati e trasmessi attraverso alla storia, a queste, come si presentavano nella esigenza spirituale del tempo, concependo cioè il cattolicismo come un pensiero che bisogna liberamente e filosoficamente rielaborare, e il papato come una istituzione storica, che bisogna riconquistare

all'Italia. E la soluzione del problema gli viene offerta dal concetto di creazione derivato dalla teologia, ripensato con metodo filosofico, ed esplicato poi da lui nella famosa formola ideale : l'Ente crea l'esistente, e l'esistente ritorna all'Ente. Il che voleva in altre parole significare (almeno in una prima fase del suo pensiero contrassegnata dalle opere : *Teorica del sovrannaturale* 1838 ; *Introduzione allo studio della filosofia*, 1840) che l'Ente assoluto e necessario, Dio, crea ciò che, uscendo fuori (*ex-sistens*) dal nulla, incomincia ad essere, e che quindi, come creatura di Dio, è pieno di Lui, ha Dio immanente in sè, e a Lui torna per diretta via con un atto immediato di intuizione. La mente umana appare, in questo concetto, illuminata direttamente da Dio, che ha realtà oggettiva di Sostanza e Causa prima (11). Così l'uomo, vedendo in Dio le cose, è sottratto al pericolo di formarsi un sapere del tutto soggettivo, come quello, così pensava il Gioberti, che è proprio della filosofia Kantiana, dove la conoscenza accade per l'applicazione delle forme pure dell'intelletto ai dati della sensazione, e come era proprio, a giudizio di lui, pure della filosofia Rosminiana, che metteva la mente umana in rapporto, non con l'Ente reale assoluto, con Dio, ma con l'Idea Universale dell'Ente o con l'Ente ideale possibile (12).

Spiegata così la relazione dell'uomo con Dio e la natura della conoscenza, il Gioberti ne traeva non solo la giustificazione del cattolicismo, il quale conserva nella tradizione della Chiesa la parola santa onde Dio si è rivelato agli uomini nell'atto della creazione e in quello successivo della redenzione, ma anche la giustificazione della missione storica e religiosa del Papato e dell'Italia. Come la Chiesa è per la parola di Cristo redentrice e guida dell'umanità sulle vie dell'incivilimento, come per essa e in essa l'esistente ritorna all'Ente, onde di lei si può dire che è « per principio e per natura educatrice » (13), così in Italia, dove è il centro della Chiesa e la sede del Papato, dove sono « più vicini più pronti, più immediati, più continui, gli influssi della parola divina redentrice », l'Italia, che per la sua stessa postura geografica è meglio indicata alla limpida e universale propagazione dell'Idea, è la prima fra tutte quante le nazioni del mondo. Essa è prima rispetto all'azione e rispetto al pensiero, principe nelle scienze e nelle arti, nelle lettere e nella favella ; ed essa « diede a tutte le nazioni colte dell'età moderna i germi del loro incivilimento, e, non ostante la sua declinazione, li serba vivi ed incorrotti, dove che essi sono guasti più o meno o alterati presso tutte le altre genti : l'Italia creatrice, conservatrice e redentrice della civiltà europea, si può meritamente salutare col titolo di nazione madre del genere umano » (14).

Così il Gioberti si ergeva veramente grande Maestro agli Italiani di una nuova vita ; banditore di un Vangelo, che componeva in una possente unità di pensiero e di sentimento la Chiesa e la Civiltà, la Tradizione e la Filosofia, il Papato e l'Italia ; risvegliatore di anime accasciate dal peso della servitù o amareggiate dalle delusioni o disorientate dal contrasto delle idee e delle sette.

Ma quando, dopo la nuova durissima esperienza del '48 e del '49, che aveva dimostrato l'impossibilità per il Papato di creare, come voleva il Gioberti,

l'esistenza nuova d'Italia a lui ritornante, ed a un tempo l'immaturità del popolo stesso a compiere da sè, con le sole sue forze, come voleva il Mazzini, il proprio risorgimento, quando, dico, il Gioberti nel doloroso nuovo esilio, si concentrò ancora sul problema che aveva tormentata la sua ardente giovinezza, allora scrisse quel magnifico, sebbene appassionato, libro del *Rinnovamento civile d'Italia*, che può considerarsi come una seconda grande opera di educazione destinata a rifare la coscienza nazionale degli Italiani e a indirizzarla verso le nuove mete segnate dalla storia, o, per meglio dire, dalla Realtà vissuta nel pensiero. Egli riprende qui il concetto di creazione, che per lui, da un lato, esprime sempre « la proprietà più pellegrina della nostra stirpe », e dall'altro « il principio supremo della filosofia e di tutto lo scibile » (15). Ma non lo intende più in senso ontologico, cioè come riferentesi al processo per cui l' Ente reale assoluto, Dio, crea le esistenze che in Lui vivono e a Lui con l'intuito ritornano ; bensì lo intende in senso immanentistico, cioè come il processo onde lo spirito si svolge secondo una propria dialettica, che compone in unità via via progressiva i termini opposti, l'Ente e l'Esistente, realizzando quello in questo e inverando questo in quello ; onde si crea la civiltà umana. L'educazione allora non può che essere conforme a tale processo creativo, e quindi mirare, come quello, a realizzare lo spirito nel libero svolgimento delle sue potenze. Il Rinnovamento, che è per il Gioberti un fatto, non italiano soltanto, ma europeo, è caratterizzato appunto da quel moto creativo di civiltà, che egli dice « realismo della ragione e della natura », rivolto a sostituire « gli ordini razionali e naturali, accordanti con la realtà delle cose, agli ordini artificiali e contrari a ragione e natura » (16). Ora in tale processo autonomo di creazione della nuova civiltà, i termini che, entro l'orbita delle nazioni libere, si devono comporre a unità sono l'ingegno e la plebe, lo spirito e la natura, così che all'uno spetti la maggioranza o la superiorità direttiva, all'altra la elevazione o redenzione civile. Di qui nascono i còmpiti educativi del Rinnovamento. « Senza una eletta di veri sapienti, che possegga a compimento, mantenga e accresca di continuo il patrimonio scientifico, la cultura media e plebea ne scapita infallibilmente » ; onde « non è da stupire se, dove i grandi sono male allevati, i piccoli siano ineducati, perchè l'educazione come l'istruzione deve avere principio dalle classi di alto affare che sono specchio ed esempio delle altre, e, se ivi manca, non può trovarsi nelle minori ». D'altra parte le plebi non potranno redimersi che con un'opera complessa di educazione, la quale sta alla base di ogni altro provvedimento o legislativo e economico. « L'educazione, dice il Gioberti in una pagina concettosa e nitida, consta di due parti : istruzione religiosa e morale e tirocinio civile. La plebe non potendo in gran parte supplire da se stessa a questo suo bisogno, uopo è che la società sottentri in sua vece ; e però senza istruzione gratuita verso le classi povere, almeno per ciò che riguarda gli ordini elementari dell'insegnamento, non vi ha governo libero e civile che sia degno di questo nome. Nè vi è solo obbligato per titolo di umanità e di giustizia, ma eziandio per un'altra ragione non meno

capitale; la quale si è che, se la plebe non è ammaestrata, ella viene ad essere esclusa in effetto dal vivere libero, ancorchè ci partecipi in sembianza. Imperocchè la libertà si estende quanto la cognizione, e chi non ha alcuna cognizione politica non può avere libertà politica se non in mostra e apparentemente. Il sapere leggere e scrivere è il correlativo necessario della libertà di stampare, che è la prima delle guarentigie » (17).

4. — Così veniva dal Gioberti confermato, e, in un certo senso, precisato quel principio della funzione educativa dello stato, che già egli aveva espresso in maniera forse meno risoluta nelle opere precedenti, deducendolo da un concetto generale di educazione. Infatti nella *Introduzione allo studio della filosofia*, se per un lato aveva dato della educazione un'idea piuttosto esteriore, facendola consistere in un'arte rivolta a trasformare in abiti, per mezzo di atti successivi, le potenze dell'individuo in ordine al suo fine, dall'altro lato ne aveva messo in rilievo la radice essenzialmente spirituale poggiandola sulla volontà : « siccome, scriveva, tutte le potenze sono attuate dal concorso dell'arbitrio, séguita che l'instituzione e la disciplina della volontà è la parte più rilevante dell'arte educatrice » (18). Onde poteva, pochi anni dopo, nei *Prolegomeni al primato*, riprendendo con maggiore energia il medesimo pensiero, dichiarare che « tutte le facoltà dell'uomo sono attuose ed efficaci in quanto si raccolgono nel foco di una volontà robusta, (ad uso dei raggi solari in quello del prisma), che le mette in opera e le indirizza vigorosamente a uno scopo unico ; e la volontà non è altro che l'individualità stessa, come fornita di arbitrio e di conoscimento ». Di lì derivava che per arrobustire l'animo del giovane contro i pericoli che lo circondano, « bisogna avvalorare la sua volontà, abituarlo a confidare prima in Dio e poi in se medesimo, a conoscere ed apprezzare convenevolmente le proprie forze, ad anteporre il proprio parere ragionevole ai capricci della moltitudine, ad essere inflessibile nelle risoluzioni prese con matura considerazione, e sovratutto a non degnare l'arbitrio umano di quell'ossequio e di quella sudditanza, che a Dio soltanto e alle sue leggi si debbono » (19).

Orbene, da un tale concetto della educazione egli aveva già tratto nei suoi primi lavori la giustificazione di un'opera educativa non domestica e neppure chiesastica, ma essenzialmente pubblica e civile. « L'educazione domestica, aveva scritto nella *Introduzione*, può formar l'uomo privato, la civile è la sola che possa fare il cittadino, avvertendolo per tempo a vivere con molti eguali, sotto il freno inesorabile della legge, con quei soli privilegi che si concedono alla virtù e all'ingegno ». E quanto alla Chiesa, è bensì vero che spetta ad essa e agli ordini religiosi, « specialmente a quello dei Gesuiti » di avere incominciato ad abbozzare l'educazione pubblica ; ed è pur vero che i Gesuiti « come educatori dei giovani, bene meritarono dei progressi civili, e mostrarono tale sapienza nel conoscere la natura umana, e quella in ispecie della età tenera, che il loro modo di istruire i fanciulli contiene molte parti egregie » (20) ;

ma è anche vero che « l'educazione affidata a soli ecclesiastici, basta a disciplinare dei monaci, non basta a fare dei cittadini » ; e che, « quando non miri a instituire dei chierici, snerva bene spesso e infiacchisce gli animi, li rende timidi, meschini, angusti, poco atti alle faccende ». Onde aveva concluso che « l'educazione vera e perfetta vuole essere pubblica ; perchè solo i governanti (quando siano buoni) si trovano in grado di conoscere appieno i sussidi opportuni, e di metterli in opera ». Ed era quindi naturale che si pronunciasse contrario tanto, in genere, alla libertà di educazione, la quale « è in sostanza libertà d'ineducazione », quanto, in particolare, alla libertà d'insegnamento, che è « aliena dai veri progressi civili ». Non giunse, per questo, il Gioberti alla tesi estrema di un monopolio statale dell'insegnamento, ma piuttosto a quella intermedia, la quale doveva poi trionfare nella legislazione del Regno Sardo, e che egli formulava nettamente così : « io credo che i governi veramente liberi, senza torre affatto ai privati la facoltà dell'insegnare, dovrebbero prescrivere che si erudisca nello studio pubblico chiunque vuole abilitarsi ai carichi civili » (21).

Nei quali concetti il Mazzini concordava perfettamente col suo grande antagonista, volendo egli del pari nè strappare ai padri il diritto alla educazione domestica, nè contendere alla nazione il dovere di trasmettere il proprio programma. Nel concetto di uno stato nazionale, che facesse della scuola e dell'opera educativa il campo più augusto per l'esercitazione del proprio dovere e della propria alta funzione unificatrice e incivilitrice, s'accordavano, sia pure da vie diverse, i due massimi educatori politici del nostro Risorgimento.

5. — Essi quindi, al di là dei tratti comuni e dei diversi che abbiamo rilevato, presentano questa caratteristica unica fondamentale che, dominati dal fascino di un'idea centrale, quella del Risorgimento politico e civile della Patria, vedono sempre in rapporto con essa tutti quanti i problemi dello spirito, sia quelli propriamente filosofici dell'essere e del conoscere, sia quelli pratici dell'organizzazione sociale o della educazione nazionale. Ma sono alieni ambedue, per l'atteggiamento originario delle loro menti e per l'interesse prevalentemente politico che li lega alla vita, dal concentrare la loro attenzione sui problemi educativi intesi nella loro peculiarità, dall'indagarne ed approfondirne i rapporti con le forme, le funzioni e i momenti della vita spirituale, dall'investigare le vie per le quali l'opera dell'educazione si rende efficace, anche in rapporto a quei grandi fini politici che essi, profeti e duci del Risorgimento, proponevano alla nazione. La critica vivacissima che il Gioberti fece dell'educazione gesuitica non era che un lato della più vasta polemica essenzialmente politica da lui sostenuta contro la potente Compagnia.

Invece altri spiriti, che pure traevano dal Mazzini e dal Gioberti indirizzo e luce, e or più all'uno or più all'altro si accostavano, posti dinnanzi al problema concreto e pratico della educazione, gli assegnarono una posizione centrale nella propria coscienza, lo sentirono come una esigenza fon-

damentale della vita, e lo scrutarono con quell'occhio acuto e perspicace che solo l'amore illumina, vedendone con precisione i rapporti con le varie forme dell'attività umana. Di tali spiriti può dirsi che il maggiore sia stato Raffaello Lambruschini; ma intorno a lui parecchi altri nel pensiero e nell'opera dell'educazione si raccolgono, quali il Mayer, il Ridolfi, l'Aporti, il Capponi, il Boncompagni, il Tommaseo. Del Mayer, del Ridolfi, dell'Aporti l'attività fu principalmente pratica, nella quale essi andavano cimentandosi con quei problemi e realizzando quelle idee che la loro relazione amichevole col Lambruschini suggeriva o alimentava; del Capponi e del Tommaseo l'attività fu invece principalmente letteraria, se non filosofica, onde essi stanno, per questo lato, più vicini al maggiore dei pedagogisti toscani nutrito di bella cultura letteraria e di buona filosofia, cioè al Lambruschini. Noi li possiamo considerare tutti e tre come operanti in una sola sfera di luce, cospiranti in una medesima idealità.

---

(1) GIUSEPPE MAZZINI, *Scritti*, ediz, naz. (Imola, Galeati) vol. XXXI, pag. 3.

(2) ID., vol. XXV, pag. 82-3.

(3) ID., vol. XXXI, pag. 162, cfr. anche pag. 291. «Quando l'amore avrà insegnato loro a conoscere gli uomini in relazione diversa da quella che passa fra i padroni e gli schiavi: quando l'insegnamento avrà suscitato in essi altre facoltà che ora dormono e aperto davanti a loro una via diversa da quella che calcano e rivelato alle anime loro la dignità della umana natura e della natura italiana oggi in essi così vilipesa, essi medesimi troveranno modo di emanciparsi».

(4) ID., vol. XXXI, pag. 130.

(5) *Lettera ai Compilatori della Giovane Italia* in «Nuova protologia», Bari, 1912, I, 43.

(6) GIOBERTI, *Introduzione allo studio della filosofia*, Capolago, 1846, tomo IV, pag. 130.

(7) MAZZINI, *Scritti*, XXXVI, pag. 226.

(8) MAZZINI, *Scritti*, XVIII, pag. 30, 34, 41.

(9) MAZZINI, *Scritti*, VIII, pag. 204.

(10) MAZZINI, *Scritti*, XXXIX, pag. 203.

(11) «Abbiamo adunque, nella prefata formola tre realtà indipendenti dalla mente nostra, cioè una Sostanza e una Causa prima, una moltiplicità organica di sostanze e di cause seconde, e un atto reale e libero della Sostanza prima e causante, in virtù del quale l'Ente uno si collega colla moltiplicità delle esistenze create». *Introduz.* cit., libro I, pag. 190.

(12) *Introduzione* cit., libro I, cap. IV.

(13) *Introduzione* cit., 1, 2.

(14) *Del Primato italiano*, parte I (Losanna 1846), pag. 50.

(15) *Del Rinnovamento*, ediz., Bari, Laterza, vol. III, pag. 66.

(16) *Del Rinnovamento*, cit., II, 179; cfr., 181: «Se la natura senza la ragione non è savia, la ragione senza natura non è positiva: le idee senza i fatti svaniscono come vani fantasmi e vuote astrattezze. La dottrina di Zenone è però necessaria a compiere quella di Platone, e il sensismo giudizioso a integrare l'idealismo mediante quel dialettico componimento che nelle scuole filosofiche *realismo* si appella».

(17) *Del Rinnovamento*, cit., II, pag. 188.

(18) *Introduzione*, cit., cap. II, pag. 182.

(19) *Prolegomeni al primato*, Losanna, 1845, pag. CLIV e CLXI.

(20) *Introduzione*, cit. I, 2, pg. 189-90. Alle moderate lodi dei Gesuiti e del loro metodo educativo contenute nella *Introduzione* seguirono, come è noto, le aspre critiche della *Avvertenza* (*o Prolegomeni*) al *Primato*, e del *Gesuita moderno* (tomi cinque, Losanna, Bonamici, ottobre 1846-aprile 1847). In difesa dei Gesuiti e del loro metodo educativo vedasi: CURCI, *Fatti ed argomenti in risposta alle molte parole di V. G. intorno ai Gesuiti*, Napoli, 1845, specialmente il capo X. Vedasi il recente vol. antologico di U. SPIRITO, *V. Gioberti, L'educazione degli Italiani*, Palermo, Sandron.

(21) *Introduzione*, cit., I, cap. II, pag. 197 sgg. Cfr. mio volume *Etica e pedagogia*, Firenze, Vallecchi pag. 234.

CAPITOLO SECONDO

Lambruschini, Capponi, Tommaseo

I.

1. — L'abate Raffaello Lambruschini, nato a Genova il 14 agosto 1788, trasferitosi poi a diciassette anni a Roma e quindi ad Orvieto, e infine, dopo un biennio (1812-1814) d'esilio a Bastia in Corsica (1), stabilitosi nel 1816 in Toscana, vi rimase, si può dire, per tutto il resto della sua lunga vita cioè fino al 1873, facendosi toscano per la residenza, per le amicizie, per gli affetti, per la varia opera di scrittore, di educatore, di cittadino, ma sollevandosi sempre a considerare e sentire l'Italianità come il termine ideale della sua condotta civile e politica, a vivere il Cristianesimo come principio ispiratore profondo di tutto il pensare e di tutto l'agire. Entrato nel 1826 in relazione, che diventò sempre più delicatamente e virilmente affettuosa, con i più nobili e generosi spiriti della Toscana d'allora, con il Vieusseux, con il Capponi, con il Ridolfi, con il Mayer, con il Ricasoli, con il Giorgini, con il Tommaseo, egli rappresenta in mezzo ad essi la coscienza educativa più matura, meglio composta e più ricca. Sostenuto da un alto concetto delle finalità morali e religiose, nazionali e umane della educazione, ma insieme aderente alla realtà viva e concreta, ai bisogni dell'età, alle caratteristiche della giovinezza; acuto e profondo nello scandagliare il cuore umano, ma ad un tempo cristianamente pio nel comprenderne le debolezze ; sollecito dei problemi economici e sociali, ma insieme atto a dominarli dall'alto di un pensiero filosofico ; democratico, si sarebbe detto allora, nel concetto dell'uomo e della società, ma finemente aristocratico nei gusti e nella cultura, il Lambruschini appartiene, come il Manzoni e il Rosmini, alla schiera, per avventura non grande, di quegli italiani che passarono in mezzo ai burrascosi tempi onde uscì la Patria unificata, serbando una compostezza spirituale alta e serena, sorretta da una profonda convinzione etico-religiosa, accesa da una viva fiamma interiore, risplendente in opere di arte o di pensiero o di educazione che si levavano, e si levano tuttora, alte al di sopra delle più appassionate produzioni del tempo. Creatore dal 1830, come il suo amico Ridolfi, di un istituto educativo nella propria villa di San Cerbone (Val d'Arno), il quale (2), in più modeste proporzioni, riproduceva i tentativi generosi e geniali del Pestalozzi, del Fellenberg, del Girard, e, più propriamente, del Naville (a Chancy e a Vernier) ; istitutore nel 1831 di una scuola festiva per il popolo a Figline ; fondatore, dal 1836, di quel giornale, la « Guida dell'Educatore », che può considerarsi come il risultato più vivo e più ricco della sua molteplice e matura esperienza di maestro; agitatore nell'intimo della coscienza e nelle conversa-

zioni confidenziali con gli amici di problemi religiosi che costituivano sempre il nocciolo o la radice di tutta la sua concezione o opera educativa ; ispettore generale dal 1859 delle scuole di Toscana e fondatore del nuovo giornale « La Famiglia e la Scuola », e poi (1862) dell'altro « La Gioventù » ; professore infine di pedagogia e antropologia nell'Istituto di studii superiori, il Lambruschini fu per tutta la sua vita dominato e diretto dall'idea dell'educazione italiana e umana, che egli però non imponeva pedantescamente dal di fuori alla vita, ma faceva scaturire dalla vita stessa come una esigenza ad essa interiore e immanente. La vita di famiglia e quella di società, le pratiche dell'agricoltura o quelle dell'economia, la risurrezione politica della patria o le riforme del dogma e del culto religioso erano da lui sentite come aspetti diversi di un unico problema fondamentale, la formazione dell'uomo, la celebrazione della nostra spiritualità nel movimento stesso della vita, nella risoluzione dei problemi concreti della filantropia o della economia o della politica. Quindi gli asili d'infanzia e le scuole mutue, i metodi del leggere e dello scrivere come quelli del coltivare i campi o dell'allevare i bachi da seta, le casse di risparmio e la libertà dei commerci, l'unificazione d'Italia e i rapporti dello Stato con la Chiesa, occuparono la mente del Lambruschini con la medesima intensità d'attenzione, e con il medesimo calore d'interesse, perchè, in fondo, tutti gli apparivano modi e vie di trarre l'uomo, e l'italiano in ispecie, quell'italiano del quale egli apprezzava e amava in alto grado le nobili qualità profonde, dall'errore, dall'ignoranza, dal vizio, dalla servitù allo splendore della verità, alla pratica del bene, al culto del santo, alla consapevole libertà della autonomia.

2. — Per lui come per il Mazzini e per il Gioberti, ma in modo, direi quasi, più concreto e più cristiano del primo, e in modo più soave del secondo, la fede religiosa è il fondamento e l'essenza di tutta quanta l'educazione. Egli diffidava, dirò con le sue stesse parole, « della isolata e fredda e sterile nostra filantropia. Un nuovo fuoco dee prima accendere i nostri animi, un nuovo legame ci deve stringere, una nuova forza ci deve animare, il fuoco, il legame, la forza della religione. Non vi meravigliate che io pronunci qui il nome di religione. È giunto, io lo spero, il tempo in cui questo nome suonerà egualmente nella famiglia, nella accademia, nel foro, e nel tempio, e suonerà per tutto come il nome di venerata ed amata cosa. La religione sfigurata dagli uomini gli ha purtroppo qualche volta divisi e contrastati ; ma questa opera dell'errore e delle passioni è una larva che passa. La vera figlia di Dio, l'amica degli uomini, quella che inclina il ricco al povero, il sapiente al dotto e li fa vivere di una comunicazione d'amore che è come una medesima vita, questa religione fa sentire la sua voce, e l'umanità si collega nei suoi mille membri e si slancia come una stretta falange alla conquista del bene » (3).

Ora la religione ha secondo il Lambruschini sua radice nel cuore stesso dell'uomo, sua conferma nel linguaggio della natura, suo compimento e chiarimento nella Rivelazione; e coincide, in fondo, con la morale, cioè con la coscienza

operosa di una legge assoluta. Questa però non è, come voleva Kant, un duro e rigido imperativo della ragione pura e universale, ma, come insegnava anche il Girard, a cui il Lambruschini si assomiglia, è la volontà paterna e affettuosa di Dio, viva nel cuore dell'uomo ed effondentesi in amore : « la religione, quale il Vangelo ce la rivela, non solo comprende tutta la virtù, ma la rafforza, la sublima, la santifica trasformandola in una sottomissione a Dio come nostro padre ; in una imitazione e in un amore di Dio come fonte e modello d'ogni perfezione e d'ogni amabilità. La religione diviene così una rigenerazione della nostra anima, una nuova vita morale, una armonia fra le esigenze dello spirito e del cuore e le esigenze della corporea nostra natura ; un legame fra due mondi, fra due vite, fra la morte e l'immortalità » (4).

Allora si comprende come la religione debba « immedesimarsi alla educazione tutta, all' istruzione stessa scientifica, alle più indifferenti conversazioni con i ragazzi », come da essa tutto debba muovere e ad essa tutto riferirsi, senza che per questo la religione abbia da dire sempre « son qua », ed a perdere « quel pudore, quel quasi mistero, senza cui non è bellezza, non è amore forte, non è rispetto » (5). E si comprendono del pari due altre cose importanti : prima, la religione non è da riservarsi, come voleva il Rousseau all'età giovanile, bensì piuttosto da ispirarsi, come volevano concordi il Pestalozzi e il Girard, già ai bambini, che ne intuiscono, nella confidenza onde si legano alla madre, tutta la delicata possanza elevatrice : il che esclude, osservava il Lambruschini, che si debba attribuire molta importanza all'abito degli atti religiosi meramente esteriori, poichè questo « induce facilmente a sostituire questi ai sentimenti e vincola a poco a poco le menti deboli », creando così « una assuefazione alle cose più sante, che scema la venerazione loro dovuta ». La seconda cosa importante da rilevare è che la religione, pur avendo sua sede e radice nel cuore, si deve trasfondere in tutta la vita, nei nostri pensieri ed affetti, nei nostri atti esterni e in quella comunicazione interiore della creatura col Creatore, in quella « ricerca disinteressata di Dio », che è la preghiera. E di preghiere purissime e nobilissime il Lambruschini ne dettò parecchie per il suo istituto di San Cerbone.

È, dunque, questa del Lambruschini una religione che irraggiando dal pensiero di Dio-padre, e tutta penetrata dalla coscienza della amorosa devozione filiale della creatura al Creatore, del peccatore al Redentore, avvince le creature fra loro in legami fraterni, innonda di blanda e pur calda luce tutta l'anima, e, accompagnandosi al processo educativo, lo solleva a una sfera di pura spiritualità e di libera umanità.

Dico di libera umanità, perchè il concetto di educazione religiosa del Lambruschini se, per una lato, si appunta nell'idea di Dio-padre, quale è nella più pura tradizione cristiana, per un altro poggia sul principio della vita interiore, che liberamente scopre e realizza il pensiero di Dio in sè. La natura e la Rivelazione, che sono pure fonti della fede religiosa, non hanno valore se non in quanto siano rivissute nella coscienza e concordanti con essa : « la nostra fede diviene così una fede prudente e ferma, degna della nostra intelligenza e

della nostra libertà, e degna di Dio ». E quindi anche il dogma, le autorità esteriori, il costume, la tradizione, le pratiche del culto hanno nella vita religiosa valore in quanto attingano forza alla vera e pura fonte della fede, che è nella libera adesione dell'anima, o giovino a ravvivarne la vena : « l'insegnamento e le pratiche religiose, diceva il Lambruschini, han valore se giungono all'anima e la rinnovano ; sono una illusione, sono una vuota e morta cosa se restano al di fuori, o non penetrano più in là che la memoria ; sono un pericolo, se, impotenti ad illuminare e commuovere lo spirito, non fanno altro che vincolarlo e disgustarlo ».

3. — Sulla base di queste convinzioni, le quali dovevano indurlo a pensare la possibilità di una riforma religiosa (6), riusciva facile al Lambruschini impostare e risolvere il grande problema centrale dell'educazione, che è quello dei rapporti fra *autorità e libertà*, fra l'autorità dell'educatore e la libertà dell'educando, problema che, risorgendo sempre formidabile nella dottrina e nella pratica educativa (come, del resto, nella dottrina e nella pratica politica) dopo il Rousseau, gran banditore del principio di assoluta libertà, e il Kant, assertore profondo e robusto del principio di autonomia, si ripresentava agli spiriti più acuti e più equilibrati del liberalismo italiano come la radice medesima del risorgimento civile della patria e in genere del consorzio umano.

Se libertà e autorità vengono concepite, come del tutto eterogenee e aventi radici perfettamente opposte, l'una nei bisogni o nei diritti dell'uomo, l'altra nella volontà e universalità di Dio, allora evidentemente ogni affermazione dell'una è ribellione contro l'altra, ogni riaffermazione di questa è negazione di quella : nel campo pedagogico, ogni esigenza di libertà per l'educando è una minaccia, se non un disconoscimento, per l'autorità dell'educatore ; ogni espressione della volontà di questo è una offesa o una limitazione per la libertà di quello. Ma quando libertà e autorità vengano concepite come aventi una sola e identica radice nella natura dello spirito e del suo processo di manifestazione, come diverse espressioni della medesima essenza e vita spirituale, come rispondenti, l'una al momento soggettivo, l'altra al momento oggettivo di tale manifestazione, l'antinomia è superata in un concetto sintetico che unifica i due termini opposti, cioè nel concetto di autonomia, che implica per un lato l'autorità della legge, per l'altro la libertà dello spirito che se la pone e la realizza.

In questo ordine di idee si muoveva, pur senza, forse, giungere a un pieno approfondimento e chiarimento filosofico del problema, Raffaello Lambruschini. Infatti, se la vera radice della vita morale e religiosa, è nel cuore dell'uomo, o nella coscienza, per la quale esso avverte e conosce Dio, come Padre e Legislatore, e in quel suo sentimento, attivantesi nelle opere di carità, egli realizza liberamente la sua dignità spirituale, ne viene che esso è libero in quanto si sottopone da sè a quella volontà e autorità divina, e ad un tempo osserva veramente tale volontà quando con piena libertà di cuore la sente e la fa sua. L'educazione, dunque, pur presupponendo sempre l'autorità dell'educatore, che

rappresenta la legge, non è efficace se non quando tale autorità coincida con la voce stessa della coscienza dell'educando ; e, pur fondandosi su la libertà di questo, non è buono, se non quando tale libertà si intenda e si realizzi nella sfera dell'autorità o della legge. La libertà, dice con stupenda espressione il Lambruschini, è la coscienza che rispetta le legge, e l'autorità è la legge che rispetta la coscienza (7). L'educazione quindi dovrà proporsi di svegliare e schiarire la vita intima dell'educando, così che esso riconosca nella voce del maestro la voce stessa della legge che parla in lui ; l'educatore diventerà « più cooperatore che operatore per l'educazione del fanciullo », e questo, di conseguenza, sarà « quello che veramente educherà se stesso » (8). E con altra bellissima espressione illustra il medesimo concetto : « l'autorità sui cuori ci è consentita, la non si estorce ; e chi la pretende, non la ottiene. Guai se chi educa lascia da alcun atto o da alcuna parola travedere che egli vuole vincolare quel libero arbitrio, che è la proprietà nostra più cara, o avvilire quella dignità, che Iddio ha stampata in fronte all'umana natura (9). »

Il rispetto della dignità umana, così saldamente piantata sul concetto dell'autonomia, è per il Lambruschini una norma fondamentale dell'educazione; e su di essa egli frequentemente ritorna. L'opera dei genitori, e, in genere, degli educatori, è per lui « amore disinteressato, che rispetta la libertà e la dignità dell'uomo ancora nelle fascie » ; i superiori « non hanno migliore mezzo di farsi dagli inferiori rispettare, che quello di rispettarli » ; un « sincero e non vile rispetto per la dignità umana risplendente persino nel bambinello lattante », è un nobile e sicuro dominatore della volontà altrui, nobile, « perchè onora e chi comanda e chi si sottomette », sicuro « perchè lungi dall'assalire dalla sua rocca inespugnabile la libertà », « domanda alla libertà medesima che ne schiuda le porte » (10). Tale dignità è ben lungi dal potersi confondere con l'orgoglio che è per il Lambruschini, la causa prima nella società e nella educazione di ogni errore e traviamento: l'orgoglio di adorare la volontà propria e l'orgoglio che calpesta la volontà altrui (11). All'orgoglio egli contrappone l'umiltà: ma fra l'uno e l'altro egli inserisce giustamente la dignità umana, che non si esaspera nell'orgoglio, e non si abbatte nell'umiltà.

4. — Dai medesimi principii deriva il criterio per giudicare e comportarsi rispetto ai *castighi* e ai *premi*. Infatti tanto gli uni quanto gli altri non possono essere accettati se non in quanto siano strumenti d'educazione, e precisamente i castighi « conducano al morale riordinamento del cuore », e i premi siano « la manifestazione d'un giudizio del tutto conforme a quello che la coscienza del premiato pronunzia segretamente nel suo cuore ». I castighi quindi non hanno più ragione di essere quando il fanciullo è rientrato in se medesimo ; il continuare di essi sarebbe un « vilipendere nel fanciullo la dignità dell'umana natura ; avvilirlo ai suoi proprii occhi ; insegnargli, non rispettandolo, a non si rispettare » ; e i premii devono a mano a mano cedere « alla coscienza il principale e sempre salutare ufficio di essere degli atti virtuosi i più segreti, la tacita e

imparziale e modesta approvatrice » (12). Poichè « quel sistema d'educazione è migliore, in cui al fanciullo s'insegna più presto e più praticamente a fare da uomo ; in cui all'opera dell'educatore si sappia congiungere assennatamente e fare concordare l'opera dell'educato ; in cui la direzione continua ed efficace dell'istitutore possa, senza indebolirsi, lasciare a mano a mano all'alunno una parte sempre maggiore della direzione di se stesso ».

In tutto questo il Lambruschini, pure esprimendo la sua singolare personalità, così squisitamente fatta e formatasi per intendere e praticare dell'educazione umana il concetto più puro e più alto, si accordava col pensiero dei suoi amici svizzeri, il Girard e il Naville. E per le stesse ragioni profonde, essenzialmente filosofiche, egli si accordava con essi, e si accostava al grande connazionale Rosmini, in un altro campo importante della dottrina e della pratica pedagogica cioè nel campo della istruzione e dell'insegnamento, che egli sempre accuratamente distinse da quello in istretto senso educativo o morale.

5. — Nell'istruzione il Lambruschini riconosceva col Girard la funzione *centrale della parola e della lingua materna*. La lingua materna era anche per lui il legame spontaneo e naturale, onde il bimbo si unisce alla madre nell'aprirsi della intelligenza e nel suo dispiegarsi sulle cose conoscendole e apprezzandole ; è istrumento o, anzi, organo di pensiero e di valutazione, mezzo e anello di congiunzione e, quasi direi, di compenetrazione fra anima e anima. Onde nell'apprendimento naturale della lingua che il bambino fa sulle ginocchia e sotto la guida della madre, si forma quel primo sapere che abbraccia ed investe tutta l'anima, che ne è come il nutrimento vitale, e che, non offuscato nè alterato da contorte riflessioni o da intemperanti indagini dell'orgoglio filosofico, costituisce come la base o il punto di partenza di tutta l'istruzione. La parola, dice il Lambruschini, colla quale Dio stesso ha schiarita e determinata la visione intellettuale e che poi fu « tramandata dai primi uomini e conservata di generazione in generazione sotto foggie diverse, ma con la medesima virtù », è divenuta « il gran magistero della famiglia, con che padri e madri (dottori inconsapevoli) usano e infondono una arcana scienza, la scienza delle cose immateriali » (13). L'amore della madre e, in genere, « di ogni persona serena, amorosa, carezzevole, composta nel viso a tenerezza casta perchè commossa nel cuore da innocenti e nobili affetti », è « il misterioso messaggero o eccitatore della prima idea ».

E la prima idea onde procede il sapere, e da cui deve pure procedere l'istruzione, non è una rappresentazione chiara e distinta, bensì, egli dice, oscura e confusa, « giacchè la chiarezza viene dal discernere le particolarità di un oggetto, o sia le sue proprietà ; viene dallo scoprire il molteplice nell'uno » (14). In tale idea primitiva, che porge all'intelletto infantile « materia d'alimento proprio e di lavoro », la riflessione poi va scoprendo, come per luce che a mano a mano rompa il velo del crepuscolo, gli elementi del molteplice, per i quali si vengono

formando le idee astratte. Queste, adunque, sono un punto di arrivo, non un punto di partenza. Errano i moderni, dice il Lambruschini, pensando «che dell'obbietto concreto si possa e si debba dare al discepolo una nozione distinta avanti di mostrarglielo intiero confusamente, e schivano a torto una universalità, che non è astrazione, ma preparazione a conoscere».

6. — Da queste premesse il Lambruschini giunge a formulare quella che egli dice regola fondamentale didascalica: «l'obbietto che si porge a conoscere al discepolo (principalmente se di tenera età) deve essere *sempre uno*, ma nella sua unità *comprensivo*: la prima condizione che gli se ne può infondere, perciò la sola che dobbiamo dapprima volere ed aspettare, è una *cognizione confusa*. Il secondo passo dell'insegnamento è quello di aiutare il discepolo a progredire dalla cognizione *una e confusa* alla cognizione distinta, cioè molteplice della unità». Ma nella cognizione confusa è necessario, rileva molto bene il Lambruschini, fermarsi quanto conviene, lasciare «che la mente vi si riposi, vi spazi per entro a sua guisa, e libera e lentamente operosa concepisca senza fatica gli embrioni di cognizioni latenti, che covati germineranno e con opportuno aiuto del magistero si spiegheranno in cognizioni chiare e consapevoli di se medesime» (15).

Così dall'idea primitiva si procederà con *graduazione* a distinguere le proprietà le più comprensive, e quindi a mano a mano le più occulte e speciali. Nel quale lavorio però parte principale deve essere lasciata all'intelletto stesso dell'educando, che da sè scopre e precisa, nell'atto dell'esperimentarle, le proprie cognizioni» Questo punto della necessità di un lavorio interiore, affinchè la cognizione, dopo essere, quasi diremmo, *covata*, nasca e si mostri», è per il Lambruschini di fondamentale importanza.

Nell'osservanza del procedimento così descritto, che muove dalla prima naturale oscura apprensione della mente e lascia che questa conquisti da sè gradualmente il proprio sapere, il Lambruschini faceva consistere, in opposizione alla «pedagogia artificiale», la pedagogia «secondo natura», la quale come si esprimeva più tardi nel 1862 dirigendosi al ministro della pubblica istruzione, «poco fa, tutto aspetta dall'azione nativa del discepolo, e del tempo; non si affatica e non affatica; è paziente, fiduciosa, discreta; non ciarliera, non arrabbatona, non aguzzina». «Più tardi, soggiungeva, ella saprà mostrarsi e fare, quando le cognizioni fluttuanti nella mente del discepolo parranno richiedere forma perchè preparate a riceverle» (16).

.Ma nel processo dell'apprendimento una funzione importante esercita, come si è già accennato, la parola. Essa infatti, riuscendo a dare alle idee dapprima fissate nelle immagini una più precisa individuazione «le rischiara, e agevola grandemente il lavoro dell'intelletto». Ma essa accompagnandosi sempre nel linguaggio materno a moti espressivi del volto, a cenni di approvazione e di disapprovazione, a sorrisi, a «impercettibili ma possenti e quasi incantevoli atti», s'integra e si illumina di tutta la vita interiore, cosicchè la

parola, dapprima intesa come rumore confuso, poi sentita come armonia di suoni distinti, e afferrata nel suo preciso significato, diventa, « simbolo e memoria della parola dell'animo, *verbo sensibile* del verbo spirituale. Ecco quello che adoperano le madri quando conversano con il loro piccino, ministre, senza esserne conscie, d'una sovraumana sapienza » (17).

D'altra parte hanno pure importanza nell'apprendimento i sensi e la fantasia, poichè « i sensi, impressi dalle cose esteriori, ricevono una forma, o come una similitudine di quelle, e questa forma, spiritualizzata ancora più per il nuovo lavoro dell'anima, si fa simulacro o fantasma dell'immaginazione ». Onde la necessità pedagogica di fare buon uso dei sensi, applicandoli attentamente « a distinguere ogni parte dell'oggetto osservato, e fermandoli quanto bisogna per ottenerne una percezione chiara e compita, e inoltre di « governare e comporre nel suo ordine la fantasia, rimovendo qualunque oggetto, che per la forma impressa susciti in noi affetti turbolenti, di poi acquetando codesti affetti per atto congiunto della ragione e della volontà » (18).

Così al centro della vita spirituale, e quasi a sostegno di tutto l'edificio educativo vengon poste dal Lambruschini, o almeno sottintese come secretamente operanti, la ragione e la volontà. L'una è l'occhio interiore, che « scorge e si appropria della cognizione », o quell'intimo senso del vero, per cui si pronuncia il giudizio ; l'altra è la potenza che dirizza « l'occhio interiore là dove è la cosa da conoscere ». Ma l'una corrisponde intimamente all'altra : « alla parola interiore *è* corrisponde la parola *voglio* ». E anzi, poichè « l'atto della mente è uno e semplicisissimo », si può considerare la volontà come « la potenza regina che tutte le altre eccita e governa ». E poichè in quell'intimo senso del vero e in questa perfetta adesione del volere e del conoscere è la radice dell'oidine e della pace interiore ; poichè, in altre parole, « la verità di che Iddio è la fonte, ordina la mente e la pacifica », sarà norma fondamentale dell'istruzione l'esercitare le potenze così che esse « non turbino l'animo, non attutiscano il senso tranquillo del vero, e non muovano ad opere strane e dissennate » (19). Per tale modo nella radice profonda della volontà i due fini già distinti dell'istruzione e dell'educazione si ricongiungono ; e l'istruzione diventa per se stessa educativa.

7. — Con una visione tanto limpida ed organica dei maggiori problemi dell'educazione e della scuola, sui quali si indugiava la mente generosa e serena di lui, il Lambruschini era anche atto a rivolgere lo studio a quei più determinati e umili problemi, sui quali di solito il filosofo della educazione sorvola, lasciandoli, con dissimulato, e anche non dissimulato, disdegno, alla risoluzione del pratico.

L'insegnamento del calcolo come quello del leggere e dello scrivere, e la compilazione di aritmetiche e di grammatiche elementari egli non trascurò, incuorato a questo dall'esempio di quegli insigni educatori svizzeri, ma principalmente di padre Gregorio Girard, con i quali la sua opera e la sua anima aveva tanti tratti comuni (20). Dell' insegnamento dell' aritmetica egli si

occupò nella « Guida dell'Educatore » (1836), proponendo un pallottoliere di sua invenzione atto a dare intuitivamente la nozione esatta delle unità, delle decine, delle centinaia, delle migliaia, e sostenendo intorno ad esso una acuta e giudiziosa discussione con Piero Guicciardini. Dell'insegnamento del leggere e dello scrivere il Lambruschini, che già se ne era ocupato in articolo del 1830 sull' « Antologia », trattò più volte a lungo nella « Guida » esaminando e criticando con acutezza e con preciso senso della realtà didattica varii tentativi e metodi di tale insegnamento. Fedele al suoprincipio fondamentale di « non obbligare mai il fanciullo a fare un falso giudizio o una illegittima deduzione », perchè « ogni affermazione che si estorca ai fanciulli contraria a quel che essi veggono e a quel che dice loro intimamente la coscienza, è di sua natura un atto disordinatore », e fedele pure all'altro principio di assecondare il lavoro mentale del fanciullo, il quale per esso « scompone, ricompone, scopre il sistema del linguaggio », il Lambruschini enunciava e illustrava la sua idea fondamentale, che è quella « di presentare agli occhi di chi non sa leggere, alcune parole intiere, cioè come una riunione di segni che esprimano un'idea, che perciò possano ferire l'attenzione del fanciullo. e fargli credere subito che egli impara veramente a leggere » (21). A questo primo momento di apprensione diretta della *parola normale*, che corrisponde all'atto sintetico della mente onde origina il conoscere, il Lambruschini faceva succedere la scoperta analitica delle vocali e delle consonanti, e infine la lettura « di proposizioni chiare, vere, ben concatenate esprimenti verità fisiche e morali ; prima brevi e semplici poi man mano più lunghe e più complesse, nelle quali procedesse di pari passo la difficoltà crescente e della lettura e del senso ».

Di altri insegnamenti elementari, si occupò con uguale amore fine e avveduto il Lambruschini, di geografia, di calligrafia, di disegno, di storia sacra, ora proponendo modificazioni di programmi, ora offrendo egli stesso saggi di lezioni e di libri scolastici, ora esaminando criticamente nuove pubblicazioni.

Fu, dunque, la sua una attività pedagogica intensa ricca luminosa : guidata da alcune grandi idee filosoficamente meditate, sostenuta da una coscienza nazionale, vigorosa e serena, e ampliata in una visione morale della vita, quale soltanto un vivo cristianesimo interiore poteva alimentare, l'opera del Lambruschini doveva sembrare ai suoi contemporanei, e a noi sembra tuttora, la più savia e la più feconda che, in quel vario moto di rinnovamento spirituale, l'Italia avesse prodotto.

Il Capponi e il Tommaseo, come il Mayer e il Thouar si muovevano in quella luce, la quale anche più lontano si irradiava, cioè sui pedagogisti piemontesi e lombardi, sul Rayneri e sul Berti, sull'Aporti e sul Sacchi.

II.

8. — GINO CAPPONI (1792-1875) è figura ben diversa da quella del Lambruschini, e dotata di una propria vigorosa personalità. Se in un certo senso il marchese di Varramista si accosta all'abate di San Cerbone e con lui consuona, in un altro senso se ne allontana, e quasi gli si contrappone. Gli si accosta nella profonda coscienza religiosa, nel concetto spiritualista e cristiano della educazione, nella finalità nazionale e umana proposta all'opera educativa, nella grande fiducia che ha in essa ; se ne discosta nel concetto della credenza religiosa e del dogma, nell'atteggiamento di fronte alla riforma della Chiesa e alla libertà individuale, nel concetto del metodo di educazione.

Il Capponi infatti, cresciuto nella fede cattolica degli avi, che però ripensava e viveva dentro di sè con l'acuto e vigile senso morale proprio della tradizione riformatrice discesa da Santa Caterina al Savonarola, a Scipione de' Ricci, e con la curiosa riflessione ricostruttiva in cui la dignità di un libero spirito si manifesta ; dotato, d'altra parte, di una tempra originaria d'ingegno forte e realistico, atto a scrutare nel vivo corso degli avvenimenti storici e dei motivi umani, non poteva assumere, e non assunse mai, nè di fronte al problema della riforma religiosa, nè di fronte a quello filosofico nè di fronte al politico un atteggiamento estremo. Come in politica egli non partecipò delle eccessive e ingiustificate avversioni dell'amico Tommaseo per Carlo Alberto, per Casa Savoia e il Piemonte ; e come in filosofia, egli pur interessandosi e trattando con precisa e nutrita conoscenza di Sant'Agostino e di Kant, di Bruno e di Rosmini, di Vico e di Gioberti, egli temeva le deviazioni panteistiche e apprezzava principalmente « le applicazioni alla cognizione di noi medesimi ed alla morale pratica, e non le astruse speculazioni professate dai filosofi tedeschi, e poco fatte per il nostro gusto » ; così in religione egli seguiva bensì l'amico Lambruschini nelle serene, e pur calde discussioni intorno alla riforma del costume chiesastico, alla interpretazione dei dogmi, dei misteri, dei sacramenti, ma insisteva sul concetto « che una religione che non definisca non sia religione », che il « beneficio del domma è quello appunto di « fermare le vertigini della mente umana » (22), facendo ad essa scorrere l'abisso della eresia, in cui potrebbe cadere, qualora non fosse determinato con precisione e luminosità l'oggetto stesso della fede. Ecco perchè la riforma della Chiesa dal Capponi invocata, anzichè ad un programma d'innovazioni intellettualistiche, dirette più specialmente a intaccare la dottrina ecclesiastica, doveva rivolgersi ad un programma ristoratore delle forze morali inerenti alle dottrine cristiane.

Ora, questo medesimo atteggiamento di ferma e profonda fiducia nella virtù elevatrice e purificatrice dello spiritualismo cristiano, e ad un tempo di rispetto della dignità d'uomo, la quale nell'esercizio libero della ragione si

esprime, il Capponi portava negli studii e nella pratica della educazione, che, insieme alle ricerche storiche, alla attività sociale e politica, alle discussioni religiose, furono tanta parte della sua nobile esistenza.

Già partecipe fin da' suoi anni giovanili (1819) delle iniziative fiorentine per le scuole di mutuo insegnamento, per l'educazione femminile, per l'istruzione agraria ; informato, sulla base di sue visite personali e di una diretta esperienza, di quanto all'estero, in Francia, in Inghilterra, in Isvizzera, si era compiuto o si andava tentando nel campo pedagogico per opera del Bell e del Lancaster come del Pestalozzi, del Fellenberg del Wehrli, del Girard, del Naville (23) ; addestrato prima dai molti e lunghi viaggi (1818-19) in terre diverse, poi dallo studio storico e dell'abito critico della mente a saggiare il valore dei principii sulla base della esperienza, egli, nella piena maturità del suo spirito, nel 1841 dettava quei *Pensieri sulla educazione*, che, in certo modo, costituiscono come una affettuosa e riguardosa discussione con il Lambruschini e con il Mayer, e ad un tempo una specie di valutazione critica di tutto il movimento pedagogico del tempo. Il Lambruschini, infatti, rispondeva al Capponi, riconoscendo che l'amico aveva bene additato le « cagioni più prossime » del « genio malo che sterilisce e fa vana, e, dove può, avvelena una scienza, la quale pure professa di volere educare ammaestrando » ; ma soggiungendo che il Capponi aveva lasciato « che dei fatti da lui notati con tanto acuta e sicura sagacità altri scoprisse e facesse più manifesta la suprema cagione che li genera e li congiunge » (24). Il Mayer, per sua parte, spiacente che quel libretto, pubblicato appunto quando era per cessare la « Guida dell'Educatore », nella quale tante fatiche ed egli e il Lambruschini avevano speso, potesse « fare credere a parecchi che con ben poco frutto » si era compiuta quella fatica, ne scriveva amareggiato al Vieusseux (25), e in un articolo, che principiava col motto « Bisogna ricominciare », svolgeva, a proposito dei concetti espressi dal Capponi sulla educazione degli antichi, alcune osservazioni critiche che il Capponi stesso diceva di opposizione benevola (26), e a cui con quella dignitosa e affettuosa generosità che portava nelle amicizie rispondeva così : « grazie dell'articolo ; e una volta per sempre, mi fate onore se mi frustate, e carità se mi correggete. Ne ho dette delle grosse, ma non me ne pento, e la coscienza mi rassicura : credo sia del falso nella direzione, e ho gridato a fine di scuotere ; ma le intenzioni vostre e le mie sapete sono le stesse, quando anche le vie in qualche cosa differiscono, ma è facile intendersi e ravvicinarsi » (27). Ma non si trattava tanto, come fu detto da una acuta scrittrice, la signora Benetti Brunelli, di due modi opposti di concepire la formazione dello spirito, e di opposte vie per giungere al segno, quanto piuttosto di due atteggiamenti diversi di fronte a metodi celebrati o discussi di educazione. Il Mayer era molto fiducioso là dove il Capponi, vedendo, forse, con maggior profondità e ampiezza di sguardo, faceva le sue riserve ; ma in fondo il Mayer era troppo mazziniano e idealista per non presupporre anch'egli a fine dei suoi metodi la libera autoformazione morale, e il Capponi era troppo dotato di quel

« buon senso » che andava celebrando al di sopra di tutte le filosofie, per non vedere il fondamento e il pregio di certi principii metodici.

9. — Ma, che cosa conteneva il libretto, a cui andava tanta ammirazione di educatori, pur con tante riserve e contenute opposizioni ? Il pensiero centrale di esso può, mi sembra, riassumersi così : l'educazione è veramente il grande problema dell'età moderna, la quale lo ha sottratto al privilegio esclusivo del clero, riconoscendo in quella « un diritto, un bisogno, un vincolo, della umanità. Applicazione benefica di quella divina legge di eguaglianza, che il Cristianesimo promulgò e questa povera età nostra si studia porre in atto : che all'uomo restituisce tutto il valore suo proprio, e lo rende consapevole di quanta sia la dignità d'uomo ; novella rivelazione d'una eterna verità, e (se il secolo inetto non guasti l'opera sua) grande progresso del secolo ». Ma l'educazione si riduce, in fondo, essenzialmente, come ha visto, pur in mezzo alle sue astrattezze, il Rousseau, alla « azione intensa continua dell'educatore sul fanciullo, dell'uomo sull'uomo » ; azione, che però si esercita non per via di ragionamenti, ma per via degli affetti o dei sentimenti, in modo che negli animi si accolgano poi bene « le idee conducenti al fine proposto », e quelle sole vi allignino. Dal che si vede come nella educazione massimamente importi la determinazione, non tanto dei metodi, quanto di un fine o « segno certo e definito », di un « pensiero dominatore », che ponendosi « nel centro dell'animo lì trova il punto dove afferrare quei primi moventi, che sono eguali in tutti gli uomini, e in questi, col dirigere la volontà, perviene così ad informare la vita ». Infatti, soggiungeva il Capponi, « allora gli affetti non si contraddicono tra loro incessantemente con guerra intestina, e l'uomo non è diviso ».

Ora un tal fine certo e definito, se era possibile e facile nelle età passate, quando « comuni divenivano quelle idee, nelle quali i pochi consentissero ; e comun bene quello dicevasi, nel quale i pochi si appagassero »; è meno facile nella età nostra, la quale « non chiede già un'insegna a cui guardare e inchinarsi, e intorno a quella raccogliersi ; ma sibbene un comune livello, al quale ad un tratto i molti pervengano ». Onde, per un lato, « le società umane, sotto apparenza di esterna pace, non furono mai più intimamente disciolte, come aridissime sabbie che ogni aura scompone » ; per un altro, l'efficacia dell'educazione, pur « con l'arte e con la materiale uniformità dei metodi », e con l'artificio delle ricette « non è mai stata in nessun tempo minore che al nostro ». Infatti, mancando il pensiero dominatore e raccogliendosi l'opera educativa nella sapienza dei metodi, la vigoria dell'animo e « quella forza di volontà, che è tanta parte dell'uomo », si infiacchisce, mentre, per converso, si vanno producendo « uomini molto capaci per ogni sorta d'industria ». L'analisi, che in tal modo si adopera produce anche peggiori effetti educativi quando viene applicata nella istruzione del fanciullo, il cui pensiero invece « è essenzialmente sintetico, perchè egli è intuitivo ; l'analisi conosce, la sintesi crea ; e alla mente giovinetta bisogna pure essere di molte cose creatrice a se stessa ;

nè può altrimenti comprendersi quel portentoso acquisto di idee, e quello anche più mirabile ordinamento di esso, che l'uomo fa nei suoi primi anni, e che disfida ogni ideologia ».

L'analisi, cioè il procedimento per cui si cerca di costruire la vita dello spirito e il sapere a pezzo a pezzo, nozione per nozione, nulla fidando nel potere creativo della mente, era, a giudizio del Capponi, il gran pericolo dei metodi educativi del tempo, o almeno la china su cui pareva che essi si mettessero : l'analisi, che contraria il naturale andamento del pensiero e lo retrospinge dalla circonferenza al centro, anzichè sospingerlo dal centro alla circonferenza ; l'analisi, che sta bene negli studii della inerte materia e nei prodigi delle macchine, ma che, applicata alle discipline « che più intendono a innalzare l'uomo », fa sì che « l'umanità, mentre da un lato si emancipa, dall'altro si immiserisce », laddove « una sola idea morale che abbia destato un affetto, basta ella sola a fecondare le menti di tutto un popolo, di tutto un secolo ».

Era naturale che una tale critica del perspicace e colto marchese, aggravata dalla sua esplicita e franca dichiarazione di incredulità « alle promesse degli educatori e all'empirismo dei metodi », e dalla opinione avanzata « che se una volta cessi quel tanto discorrere che ora si fa dell'educazione, allora soltanto abbia incominciamento l'educazione vera », dovesse spiacere a quegli uomini, che pure egli teneva « in alto concetto », e che appunto alla illustrazione e diffusione dei buoni metodi educativi avevano dedicata tanta attività. C'era bensì in tale critica qualche cosa di eccessivo, come la sfiducia, direi quasi radicale nella efficacia dell'arte, onde la viva potenza creativa dello spirito viene inalveata e guidata, tesaurizzando e utilizzando per un lato l'esperienza precedente, accelerando per un altro il processo medesimo di sviluppo e la conquista dei risultati ; ma c'era un motivo profondo e innegabile di vero, cioè il vigoroso richiamo dal culto dei metodi e dal tecnicismo pedagogico alla considerazione della fondamentale importanza che ha nella educazione la potenza stessa creatrice dell'educando, epperò l'idea centrale da cui l'opera educativa è pervasa e illuminata, il sentimento che la muove, il segno certo e definito a cui è diretta, la volontà, insomma, che la costruisce. Il Capponi riportava nel campo pedagogico quella medesima incredulità che nel campo filosofico aveva per i sistemi e per le teorie, costruzioni, a suo giudizio artificiose e astratte ; ma confermava nell'uno, come nell'altro caso, la medesima profonda fiducia nella potenza creativa dello spirito, cioè delle grandi idee generatrici, per propria virtù intrinseca, di tutto un contenuto spirituale, capaci di produrre dal di dentro, con il corteo degli affetti onde esse si avvivano e si riscaldano, tutto un mondo di pensieri e di atti, idonee quindi a creare e reggere l'educazione o pubblica o privata che sia. Ma una tale idea creatrice e sintetizzatrice dell'educazione pareva giustamente al Capponi, come ai suoi amici Toscani, che non dovesse derivare da una autorità esteriore, come « da una forza che ad ogni passo si contrapponga », bensì soltanto « da una autorità consentita » cioè accolta per libero moto dello spirito ; e che, in ultimo la si

dovesse ritrovare nella religione, la quale « sola è all'uomo educatrice », e nel Vangelo, fuori dal quale egli riteneva « molto insipido ogni morale discorso ».

E qui occorre rilevare un'ultima nota che intimamente consuona con quella dianzi accennata. Il pensiero etico-religioso-cristiano, che il Capponi vedeva al fondo dell'opera di educazione come sua propria essenza, costituiva, a suo giudizio, il principio di un vero rinnovamento spirituale e sociale, di cui l'Italia doveva essere l'iniziatrice e la guida.

Da forte e acuto storico qual era, egli aveva visto « il corso degli avvenimenti culminare verso l'affermazione di un sublime fatto morale, il ristabilirsi di una nuova più alta unità spirituale fra i popoli ». In ciò era per lui « il frutto meraviglioso della evoluzione della civiltà occidentale, il trionfo di una nuova fase dello sviluppo religioso dell'umanità ». Tutto questo, osserva giustamente la Benetti-Brunelli, « lo fece meditare a lungo sulle capacità insite nei varii popoli d'innalzarsi all'alto segno; ora, proprio nel più vetusto dei popoli civili, nell'italico, egli scorse le capacità maggiori per raggiungere la meta. All'Italia spettava la maggior parte del gran cómpito unificatore dei popoli in una rinnovata coscienza religiosa e culturale ». Così il problema dell'educazione umana si precisava in quello dell'educazione nazionale, e questo a sua volta si dilatava e si sollevava, sulla granitica base dell'esperienza storica, nel luminoso orizzonte di una grande opera morale cristianamente unificatrice. C'era in tutto ciò come l'eco del pensiero giobertiano e della intuizione mazziniana; ma con una più intima aderenza alla realtà storica per un lato, e alla tradizione cattolica del cristianesimo per l'altro.

Per ambedue questi lati del concetto educativo il Capponi si avvicina particolarmente al suo nobile amico Raffaello Lambruschini; e molto pure a quell'altro insigne spirito di Nicolò Tommaseo.

III.

10. — Niccolò Tommaseo, infatti, amico fraterno ed estimatore profondo del Capponi, da cui era ricambiato di pari affettuosa e calda stima, concordava, in fondo, con lui, nel pensiero etico-religioso. Anima complessa e ricca; sempre fervida di aspirazioni ideali, ma percorsa a un tempo da brividi di terrene passioni; austeramente fiero della propria fede, ma di spesso dommaticamente intollerante delle avverse o diverse; rigido verso di sè e aspro verso le debolezze altrui; il Tommaseo, pur con tutte le disuguaglianze spinose del temperamento, informò sempre la sua nobile vita e tutta quanta la sua produzione letteraria di un solo dominante pensiero, quello dell'educazione civile morale e religiosa del popolo italiano.

Nato a Sebenico in Dalmazia (1802) da sudditi veneti; educato a Padova (1818-22) insieme col Rosmini del quale comprese e ammirò l'alto ingegno e il purissimo animo; ed entrato poi, a Milano, in relazione ed amicizia col Manzo-

ni; scrittore dell'« Antologia » a Firenze col Vieusseux e col Capponi (1826-1832); esule a Parigi insieme col Gioberti, col Botta, col Libri, e successivamente in Corsica (1833-1839); poi cittadino, scrittore e uomo politico di alta e generosa fermezza a Venezia (1839-1849); esule di nuovo a Corfù (1849-1854), e poi emigrato a Torino (1854-1859); e infine ritornato a Firenze (1861-1864) nel cerchio fido dei suoi antichi amici, il Tommaseo temprò in sè nelle vicende della varia vita l'anima italiana, e accompagnò, con l'animo vibrante di commozioni e di sdegni, di angosciose trepidazioni e di dolci esultanze, di amori e di rancori, di intuizioni profonde e di incomprensioni ostinate, tutto il gran moto politico e civile, onde l'Italia assurse dai conati generosi e dalle mortificanti delusioni del '21 al tripudio della unità in Roma capitale. E in lui si accolsero, pur senza fondersi mai in armonia spirituale, ma anzi urtandosi di spesso in aspre contraddizioni e in suoni stridenti, i motivi ideali che percorrevano, come folgori luminose, il cielo della patria: il pensiero democratico e repubblicano di Giuseppe Mazzini e una certa simpatia per la unità federale del Cattaneo; la ferma fede cattolica del Rosmini e del Manzoni e una inquieta aspirazione a quella riforma religiosa, che era stata nella mente del Savonarola e in qualche modo pur volevano il Lambruschini e il Capponi; la convinzione nella bontà della idea liberale, in quanto questa si innesti sul cristianesimo, e a un tempo l'avversione non mai dissimulata per le uniche forze politiche e liberali, la Sabauda e la Cavourriana, sulle quali si potesse contare per il risorgimento della patria.

Orbene, questa medesima grande varietà e incoerenza di elementi, accostati ma non composti, adoperati sapientemente e con superba arte di scrittore a seconda delle suggestioni diverse del tempo e della esperienza, si ritrova nel pensiero pedagogico di lui. Nel quale accade di incontrare verità profonde e tremende gettate là con signorile larghezza dall'acutissima mente, ma non indagate nelle loro ragioni o nei loro rapporti con un sistema di dottrina. Il suo stesso amore della espressione aforistica, se non dogmatica, il gusto delle antitesi, il rilievo delle etimologie e dei rapporti linguistici lo rendevono inetto a comporre in sintesi o, almeno, ad approfondire in una direzione il proprio pensiero. Acuto nella riflessione analitica, potente nei richiami e negli accostamenti di concetti lontani, era incapace e insofferente di ogni pacata equanime e larga visione comprensiva e complessiva.

Ma sulla educazione, che fu un interesse profondamente sentito dal suo spirito, disse frammentarie cose stupende accanto ad altre eccessive o strane, e ad altre appena intuite quasi per baleno. Come per il Lambruschini, del quale egli ammirava la grande sapienza e bontà educatrice (28), e per il Capponi, l'educazione era per il Tommaseo un atto essenzialmente religioso: essa è un « comunicare d'anima in anima lo spirito creatore »; anzi « più meraviglia compiesi nella educazione di un'anima che nella creazione di un mondo ». La scuola quindi per lui, « se non è tempio, è tana », ma deve essere « tempio per religione d'amore e di raccoglimento, non d'immobilità e di paura ».

Come tale, l'educazione non deve tanto imprimere, quanto svolgere, perchè « dall'allievo c'è più da prendere che da dargli » ; ed essa deve proporsi di liberare « il corpo dalla inerzia e dalla mollezza, malattie contagiose e terribili ; l'ingegno dall'istinto della troppo facile imitazione, dalla pigrizia in attendere, dalla soverchia credulità che conduce alla incredulità molte volte, l'immaginazione dalla prepotenza dei fantasmi materiali e più prossimi, per aprirgli il volo in regioni più alte e più sublimi ; la volontà, esercitandola a non la si lasciare trascinare da voglie tiranniche proprie o altrui, addestrandola a muoversi franca, perseverante ». È adunque una funzione principalmente negativa o preventiva quella che il Tommaseo concepisce nell'educatore : infatti, se vi è per un lato una « innata degradazione dell'anima umana, vi sono pure in essa germi e potenze che si devono *educare*, cioè lasciare che si svolgano nel contatto e nella comunione creativa delle anime ». « Non si tratta di creare il germe (cosa impossibile) ; ma di difendere, nutrirlo, e lasciare che ei si svolga da sè. Nella mente nostra è una provvida forza creatrice ; nè senza tormento l'uomo può diventare sciocco o pedante ». Onde il Tommaseo sollevandosi, per l'impeto di tale sua fiducia ad una più larga visione delineava in un suo programma tutto il campo della educazione, comprendendo in essa, con la fisica e la ginnastica, la intellettuale e la religiosa, la emendativa e la correttiva, quella dei bambini e quella della donna, quella del popolo e quella degli artieri ; e ringraziava Iddio che « fra i dolori e i tedii del secolo cupido e pauroso », egli abbia destinato gli uomini del nostro tempo « a sentire il rispetto delle tre persone, alle quali si volse la predilezione della sapienza umana : il popolo, il fanciullo, la donna ; la forza semplice, la semplice intelligenza, il semplice affetto ».

All'ufficio educativo poi sono per il Tommaseo essenziali due mezzi del tutto spirituali : la parola e il dolore. « La parola è più necessaria all'anima che la luce » ; ond'egli, accordandosi, con i grandi maestri del tempo raccomandava di educare al colloquio, intendendo però che esso fosse « più consorzio di spiriti che conversazione di corpi, ancora più d'affetti ricambio che di idee ». Del dolore poi come potente mezzo di educazione il Tommaseo rilevò con una penetrazione forse da pochi altri raggiunta tutta la efficacia : « educare l'anima umana, egli scriveva, alla libera pazienza del dolore, all'umile ma ferma impazienza del male : qui è la vita » ; e altrove : « s'aspettino i giovani il dolore e la sventura ; che non li colga come a tradimento : che, allora, grideranno che la educazione vostra con le lusinghiere promesse e con le molli consuetudini li ha traditi ». E la sua austerità giungeva talvolta fino all'estremo di riprovare le manifestazioni dolci dell'animo e le giuste effusioni del sentimento : non carezze, non baci, non espressioni confidenziali ; e perfino i giuochi presentati come « o lavori piacevoli o preparazioni a lavori ». D'altra parte però la fanciullezza deve trar luce e conforto da due sentimenti serenatori, il religioso e l'estetico : il religioso, che infuso «fin dalprimo albore della ragione in quelle anime tenere», scende piacevole alito, aura consolatrice ; e l'estetico, perchè « la bellezza,

non meno che la verità, comincia a operare sull'uomo appena venuto nel mondo », talchè « se fosse possibile allevare un fanciullo lontano da aspetti deformi, in seno d'una amabile e variata natura, tra persone leggiadre d'aspetto, di voce soave, di gentile favella, sano delle membra, senza errori nella mente, senza turbolenti passioni in cuore, egli di necessità crescerebbe poeta ».

Che poi nell'opera dell'educare, e più precisamente dell'istruire occorra seguire taluni principii generali direttivi o metodici, il Tommaseo riconosce, accostandosi anzi al grande amico Rosmini nel formulare il principio supremo della metodica; ma col Capponi reagisce contro i metodi troppo analitici, che vogliono pedantescamente « procedere sempre di grado in grado », e « per volere dal noto andare all'ignoto fanno essere quasi ignoto anche il noto ». E con una di quelle sue taglienti espressioni che gli uscivano di spesso dalla penna concitata soggiungeva « questo volere definire tutto, sminuzzare tutto, congelare le acque correnti, sparare i corpi vivi, è pedanteria accanita, intollerabile pedanteria dei moderni »; laddove « l'insegnamento sintetico con tutti i suoi pregiudizi ed abusi, ha dato dei grandi uomini al mondo non pochi ». E in genere, tratto dalla sua profonda fiducia nella potenza creativa e sintetica dello spirito, egli diffidava della uniformità dei metodi; nulla, diceva, è più pernicioso, al crescere delle facoltà, che la eguaglianza di metodi, che, tutto pareggiando, confonde tutto. Non impunemente sconosconsi quei lineamenti dell'umana indole che stanno indelebili in ciascuno individuo, quasi ragione sufficiente dell'essere suo ».

C'era in tutta questa sua diffidenza per la uniformità e regolarità dei metodi un senso acuto e vigile della concretezza piena e viva dell'anima dell'educando, che lo portava ad apprezzare e raccomandare la diretta e continua osservazione dello sviluppo spirituale del fanciullo. Egli non solo voleva che si parlasse « a sensi di lui per destarne lo spirito », che lo si addestrasse « ad osservare dei corpi le menome qualità ed apparenze » per farne « scala all'insegnamento delle morali verità», ma anche lo si studiasse da vicino, giorno per giorno, notandone atteggiamenti e moti. Ed egli stesso dava l'esempio di «memorie fedelmente tenute di mese in mese» sullo svlluppo dei suoi figli nei primi anni di vita, profondendo in esse acute e belle osservazioni, e raccomandava che altri seguisse l'esempio suo, parendogli che tali memorie dovessero alla filosofia grandemente giovare. (29).

***

Così la triade, che possiamo dire toscana, profondendo nel campo pedagogico tesori di idee diverse, talora contrastanti, spesso concordi, e unendo alla speculazione la pratica di iniziative generose e sapienti, costituiva un fascio stupendo di energie, da cui tanto bene derivò alla risorgente nazione, alle scuole del popolo, alla letteratura e alla teoria della educazione.

---

(1) Il futile motivo di tale esilio fu «di avere inserito nel calendario per uso del clero orvietano una postilla relativa alla festa di Napoleone del 15 agosto e alla festa dell'incoronazione dell'Imperatore, che si faceva cadere nella prima domenica di dicembre. La postilla diceva che la prescrizione del *Te Deum* da cantarsi nelle chiese parrocchiali in quelle due ricorrenze era una «additio typographi», sottointendendo che non era l'ordine del superiore ecclesiastico». GAMBARO A., *Introduzione* al vol. *Primi scritti religiosi di R. L.* Firenze, 1918.

(2) *Il programma dell'istituto di San Cerbone*, insieme con un brano del giornale degli alunni si trova nel volume *Della educazione* curato dal LINACHER (Firenze, Bemporad); cenni ampii sulla pratica di esso istituto son dati dal GAMBARO nel *profilo bibliografico* di R. L. premesso alla ediz. Paravia del vol. *Della educazione*.

(3) *Sulla istruzione del popolo* in «Atti dei Georgofili», X, 1832, pag. 35.

(4) *Della educazione*, cap. I; *Primi scritti religiosi di R. L.* pubblicati da GAMBARO, Firenze 1818, pag. 22, v. nel medesimo volume pag. 142 questo bel passo: «all'idea fredda del dovere, al calcolo vile dell'interesse, il nostro cuore appassiva e si annientava; all'idea d'una autorità giusta, d'una potenza protettrice, d'una bontà, d'una bellezza immortale il cuore dell'uomo si rianima, si scalda, gioisce; e la mente, che prima ondeggiava tra le tenebre e le inquietudini d'una ragione smarrita, si trova ora, non sa come, nella luce e nella calma.... Il nostro cuore, la natura e la rivelazione hanno allora per noi una stessa voce, sono un solo libro». Cfr. A. GAMBARO, *Riforma religiosa nel carteggio inedito di R. L.* (Torino, Paravia) vol. I, pag. CLVIII e CCVII, vol. II, pag. 52-54; e dello stesso Lambruschini *Pensieri d'un solitario*, Firenze, 1877, pag. 154, *Conferenze religiose e preghiere inedite* (tutte bellissime) pubbl. da A. GAMBARO, Venezia 1926.

(5) *Della educazione*, Torino, Paravia, pag. 58, 67, 78.

(6) Sul modo di concepire la riforma religiosa vedansi i due citati volumi del GAMBARO che raccolgono e commentano un ricco materiale di corrispondenze e memorie del Lambruschini.

(7) *Pensieri d'un solitario*, pag. 188.

(8) *Della educazione*, cap. III.

(9) *Della educazione*, cap. V.

(10) *Della educazione*, cap. V.

(11) *Pensieri d'un solitario*, pag. 188.

(12) *Della educazione*, cap. VII, VIII.

(13) *Dialoghi della istruzione*, Firenze, Sansoni, giornata I. (V. in questo volume la bella e dotta introduzione di G. CALÒ). Cfr. anche, per un'ampia e diligente analisi del pensiero del L., il vol. di E. FORMIGGINI SANTAMARIA, *Le Pedagogia italiana nella seconda metà del sec. 19°*, Roma, 1920.

(14) *Della istruzione*, giornata II.

(15) *Della istruzione*, giornata II; Cfr. anche giornata IV: «Il porgere all'intelletto la cognizione confusa acciocchè egli la scruti e ci trovi quel che ella contiene, è veramente un procedere dal noto all'ignoto». E nella lezione I, primo principio regolatore della metodica, il Lambruschini enuncia la regola della graduazione così: «porgere prima il complesso confuso, poi distinguerne a grado a grado le parti e le proprietà, facendosi dalle più attrattive e comprensive, scendendo poi alle più occulte e speciali».

(16) *La gioventù. Ragguagli d'educazione e d'istruzione*, Firenze, Cellini 1862, anno I, vol. I, pag. 305.

(17) *Della istruzione*, giornata II, pag. 152.

(18) *Della istruzione*, giornata III.

(19) *Della istruzione*, giornata IV.

(20) Cfr. *Bibliothèque universelle de Genève*, agosto, 1839, aprile 1840, dove è un ampio studio riassuntivo della «Guida dell'Educatore», della quale fra l'altro si dice:

« Nous y reconnaîtrons les principes du père Girard et de M. Naville, c'est-à-dire que nous trouverons partout une profonde sagesse et une raison supérieure », vol. 22, pag. 233. Cfr. DAGUET, *Le père Girard et son temps*, Paris, Fishbacher 1896; vedasi ora il vol. di M. CASOTTI: *La pedagogia di R. L.*, Milano, soc. ed. « Vita e pensiero ».

(21) « Guida dell'educatore » 1838, pag. 39, 155, 197; Cfr. anche « Guida » 1836, pag. 161, 1837, pag. 170.

(22) GAMBARO A., *Riforma religiosa*, vol. II, pag. 103; cfr. GENTILE, *Gino Capponi e la cultura toscana*, Firenze, Vallecchi, pag. 15 sgg. e FORMIGGINI SANTAMARIA, *La Pedagogia italiana*, cp. II e III.

(23) V. mio studio premesso alla edizione Paraviana dei *Pensieri sulla educazione*. Cfr. *Lettere di Gino Capponi* ordinate e pubblicate da A. CARRARESI, Firenze, 1884, vol. I, pag. 74-5, 82, 105, 164, 171, 179, 375, 402, 456, V. BENETTI BRUNELLI, *L'educazione nazionale nel pensiero di Gino Capponi*, Roma, 1920, e GAMBARO, *Riforma religiosa*, cit.

(24) *Della istruzione*, pag. 37 sgg.

(25) A. LINACHER, *La vita e i tempi di E. Mayer*, Firenze, Barbera, vol. II, pag. 228.

(26) *Lettere di Gino Capponi*, vol. II, 197; l'articolo del Mayer è riportato in *Frammenti di un viaggio pedagogico*, Firenze, 1867, pag. 68.

(27) *Lettere di Gino Capponi*, vol. II, 214.

(28) Significativa è fra le altre questa espressione del Tommaseo: « Possa egli (il Lambruschini) avere cinquanta ragazzi in casa, e comunicare loro il cinquantesimo dell'animo suo ». Lettera a Gino Capponi, 14-30 marzo 1834 nel fascicolo dal primo esilio *Lettere pubblicate* da I. DEL LUNGO e G. PRUNAS, Zara. 1903.

(29) Vedansi per tutte le citazioni: *Della educazione, Desiderii e saggi pratici*, nuova edizione curata, con ampia introduzione, da G. DELLA VALLE, Torino, Paravia: *La educazione morale religiosa civile letteraria degl'italiani*, pagine scelte dalle opere di N. T. con notizie e commenti di G. FALORSI, Firenze, Barbera; *Dizionarietto morale di N. T.* Firenze, Le Monnier; *Sulla educazione*, pensieri di N. T., Milano, 1869; *Consigli ai giovani*, Torino, Favale; *La donna*, Milano, 1906. *Ritratto di A. Rosmini*, Torino, Paravia. In queste varie pubblicazioni si trovano riprodotti talvolta i medesimi brani. Cfr. CARAFFA N., *N. T. pedagogista*, Roma, 1907; FORMIGGINI SANTAMARIA, *op. cit.*, cp. III.

CAPITOLO TERZO

Rosmini Rayneri Berti.

1. — La triade toscana Lambruschini, Capponi, Tommaseo, intorno alla quale si costellano, quasi astri minori, parecchi altri nobili spiriti, quali il Mayer, il Ridolfi, il Thouar, il Benci, il Puccini, ci fornisce nell'assieme una delle più ricche e interessanti produzioni pedagogiche del nostro Risorgimento, nella quale la fede e la filosofia, la carità cristiana e la coscienza del dovere, l'esigenza dell'ideale e il senso della realtà, l'amore della patria e la devozione all'umanità, insieme bene si compongono in una armonia severa e soave ad un tempo, risultante, quasi direi, dal concorso delle tre voci, che fra loro si correggono e pure si rafforzano. Sulle figure dei tre pensatori e dei loro amici del pari si effonde, or l'una or l'altra meglio avvolgendo, la luce emanante dai due maggiori risvegliatori della coscienza educativa nazionale, il Mazzini e il Gioberti; ma essi anche, e più specialmente il Lambruschini e il Tommaseo, traggono ispirazioni da un altro grande spirito, da Antonio Rosmini (1797-1855). La influenza del quale però è nel campo pedagogico più evidente, perchè più diffusa e più profonda, sopra altri pensatori dell'Italia settentrionale, che da lui derivarono o la impostazione e la direttiva generale del problema filosofico, o la risoluzione del particolare problema della pedagogia e della didattica. Di tali pensatori due principalmente meritano di essere ricordati, G. A. Rayneri (1810-1867) e Domenico Berti (1820-1897).

2. — Antonio Rosmini, nato e cresciuto fino al primo fiore di giovinezza in quell'ambiente di Rovereto, che teneva, per usare le parole del Tommaseo, della veneta gentilezza mista al vigore trentino: formatosi da sè, nella casa paterna, agli studii ampii e profondi e alla disciplina religiosa più severa; trasportatosi sui diciotto anni alla Università di Padova, dove si legò di forte amicizia con due dalmati insigni, il Tommaseo e il Paravia, e poi, dopo un nuovo soggiorno di quattro anni in Rovereto, densi di meditazione e di pietà, a Milano, nel 1826, dove strinse amicizia con Alessandro Manzoni, e gettò le basi del suo Istituto della Carità, si può dire che abbia riempita la prima parte della sua esistenza (1797-1832) di un solo grande pensiero: la edificazione cristiana del proprio spirito e dell'altrui. I libri e gli studii, le amicizie e le conversazioni, le pratiche di pietà e le iniziative religiose erano, in fondo, tutti quanti per lui mezzi e forme di espressione del proposito fondamentale della sua anima: realizzare nella pratica, difendere nella dottrina, seguire nella educazione il concetto religioso dell'uomo come creatura partecipe, per il lume

dell'Ente ideale, di una vita divina, e per tale motivo posto al centro di tutto quanto il sapere e di tutto l'operare.

Il nuovo *Saggio sulla origine delle idee* (1830), il cui principio era balenato alla mente del Rosmini fin dal suo diciottesimo anno, e che andò poi elaborando assiduamente nel dodicennio successivo, rappresenta il punto culminante di quel primo periodo; i due saggi dell'*Educazione cristiana* (Venezia 1823) e sulla *Unità dell'educazione* (Firenze 1826), a cui va unita pure la traduzione del libro di Sant'Agostino, *Del modo di catechizzare gli idioti* (Venezia 1821), corrispondono, nel campo educativo, al travaglio spirituale di quello stesso periodo. Profondamente convinto della santità della Chiesa e della divinità del suo magistero, ma ad un tempo consapevole dei gravi difetti della educazione cristiana, nei quali riponeva una delle cinque piaghe della Chiesa stessa, il Rosmini con eloquente parola contrapponeva alla istruzione materiale, che abbondava ai suoi tempi per mezzo di catechismi e di compendii, quella vitale e vera istruzione che sola poteva formare il cristiano.

In quel libro, pieno di accorato e santo zelo, che è il trattato delle *Cinque piaghe della Santa Chiesa*, pensato intorno al 1830, scritto in una villa del Padovano nel novembre 1832, pubblicato però parecchi anni dopo (nel 1846), egli lamentava che già gli scolastici avessero « abbreviata la cristiana sapienza con lo spogliarla di tutto ciò che apparteneva al sentimento e che la rendeva efficace », e che i discepoli, « troncando da lei tutto ciò che vi aveva di più profondo, di più intimo, di più sostanziale, ed evitando di parlare dei suoi grandi principii col pretesto di facilitarne lo studio », l'avessero ridotta « miseramente a formule materiali, a conseguenze isolate, a notizie pratiche ». Di qui nacque, soggiungeva, che, per un lato si producessero « libri che nei secoli avvenire saranno giudicati tutto ciò che di più meschino e di più svenevole fu scritto nei diciotto secoli che conta la Chiesa »; e che, per l'altro, la scienza della religione non abbia acquistato « nell'animo del giovane prete nè radice nè unità; non sia penetrata nè punto nè poco fino all'animo suo; privo egli del sentimento della scienza, privo della vera intelligenza di lei, egli la porta attaccata e per così dire pendente alla giovanile memoria, ed è per questa memoria appunto che egli si crede più atto di un savio provetto all'ufficio di precettore » (1). A tale esteriorità materialità e dispersione di cultura il Rosmini opponeva nell'altro scritto *Sull'unità dell'educazione* l'esigenza profonda di quella vita e unità interiore che non poteva venire se non da un'intima e calda fede atta a penetrare di sè tutta l'opera educativa. Educazione vera, pensava il Rosmini, non ci può essere se non religiosa; ma l'educazione religiosa vuole unità di pensiero per rispetto al fine educativo, alle dottrine che si insegnano, alle potenze che si svegliano e si guidano. Allora soltanto l'opera dell'educatore riesce ad investire di sè tutta quanta l'anima e la cultura; armonizza la mente con il cuore, cioè le cognizioni con gli affetti, e ambedue con la vita; crea un ordine interno, una compagine salda viva fra tutte le parti della dottrina, fra tutti i momenti della istruzione, fra tutti gli istrumenti di essa; e allora

gli studi primi, come gli ultimi della gioventù, appaiono « quali anelli di una catena medesima e parti proporzionato di un solo tutto, la perfezione dell'uomo » (2).

È comune a questo, come a gli altri scritti pedagogici del primo periodo, l'aspirazione profonda a una opera educativa veramente rigeneratrice non pure del clero, ma della società cristiana, a un'opera che nella unità di una fede religiosa, germogliante nell'intimo e atta a costruirsi da sè tutto l'edificio della propria vita spirituale, trovi il proprio principio fecondo, in forza del quale l'istruzione cessi di essere un travasamento fastidioso ed oppressivo di nozioni, il sapere un ammasso di frasi fatte e meccanicamente ripetute, la virtù una volgare e vacua esecuzione abitudinaria di atti e di riti. Per questo riguardo il pensiero del Rosmini, pur con tutta la sua temperanza e avvedutezza di espressione, rientra in quel medesimo moto di rivendicazione della vita interiore e di libera ricostruzione della fede cattolica, a cui partecipavano quasi nei medesimi anni, intorno al 1830, molti spiriti italiani, quali il Gioberti, il Lambruschini, l'Aporti, il Capponi, e che fornisce come il primo e più profondo impulso al generoso tentativo di riconciliazione della religione con la filosofia, della Chiesa con la libertà, del Papato con l'Italia. L'educazione poggiante sopra una fede interiore sinceramente sentita perchè liberamente accolta, idonea a ricostruire da sè, riempiendola del proprio contenuto, la manifestazione esterna, appariva a quegli spiriti, pur nella varietà individuale degli atteggiamenti, il grande istrumento di risoluzione del problema.

Giuseppe Mazzini, in disparte, mirava però del pari al problema della educazione, e del pari ne intuiva la risoluzione nella necessità di una fede; ma senza più guardare al passato, alla tradizione, alla storia voleva una fede nuova.

3. — Il secondo periodo dell'attività del Rosmini è improntato, a mio giudizio, da un duplice carattere: per un lato dal proposito di trarre tutte le conseguenze dottrinali dai principii filosofici così luminosamente fissati in quel capolavoro di analisi gnoseologica e di sintesi costruttiva, che è il *Nuovo saggio sulla origine delle idee*, mostrando per tal modo tutta la fecondità e la purezza della dottrina; per un altro dallo sforzo pratico di portare nella vita, nelle questioni e vicende politiche, nei contrasti fra gli uomini e i poteri costituiti quella medesima fondamentale convinzione religiosa, che splendeva nella sua anima e si irraggiava nei rapporti molteplici con la realtà, con la Chiesa, e con l'Italia.

Il Rosmini infatti, nel venticinquennio successivo alla pubblicazione del *Nuovo saggio* andò sempre più esercitando una attiva parte nella vita sociale e politica della patria. Portato dalla stessa necessità pratica del suo Istituto della Carità da lui creato sul Sacro Monte Calvario di Domodossola, a entrare in rapporti con pontefici (Leone XII, Gregorio XVI, Pio VIII, e Pio IX,) con vescovi e con principi; coinvolto poi, per l'invito del governo Sardo, da lui con

libera e ferma coscienza accolto, nei grandi avvenimenti del '48, quando (agosto) fu inviato a Roma per concertare, in vista dell'unità, una confederazione di stati italiani; e infine, dopo il tramonto burrascoso del moto liberale e nazionale e le amarissime delusioni e persecuzioni patite, ritiratosi nel poetico romitaggio di Stresa, dove spiriti eletti di amici ammiratori discepoli accoglievano con riverenza da lui la saggia parola disvelatrice di sublimi arcani, Antonio Rosmini, prete e maestro, filosofo e diplomatico espresse in una varia operosità sociale e religiosa, patriottica e umana, tutt i lati della ricca e pura anima, illuminandola di una pietà umile e pur dignitosa, serena e pure ardente. E anche allora si può dire che la sua attività fu tutta educativa, rivolta a realizzare nella scuola come nella politica l'ideale di una conciliazione fra l'Italia e la Chiesa, fra la libertà e il dogma, fra la ragione e la fede. Il «Sistema della Verità» e «l'Istituto della Carità» sono le due grandi opere, nelle quali l'anima di lui si effuse mirando alla edificazione morale e religiosa dell'uomo. E la maggiore sua opera filosofica gli porgeva, con i suoi concetti fondamentali, pure il principio supremo di quella metodica, secondo cui l'educazione doveva essere condotta. Infatti, il problema della origine delle idee racchiude in sè il germe e la soluzione di tutte quante le questioni filosofiche.

Esso problema, come è ben noto, era stato formulato in modo preciso da Emanuele Kant quando si era chiesto: che cosa posso conoscere? quali sono le condizioni che rendono possibile la conoscenza? e, di conseguenza, che valore essa ha, e fin dove si estende? E il Kant, che s'era bensì svegliato, per il richiamo della critica di Hume, dal sonno dogmatico, ma che anche voleva evitare lo scetticismo estremo e radicale del suo risvegliatore, aveva alle domande assillanti così risposto: le condizioni del conoscere sono da una parte la materia fornita dal senso nella intuizione, dall'altra la forma data *a priori* dallo spirito nella categoria. La conoscenza è quindi possibile in forza della elevazione del dato sensibile a concetto per l'intervento attivo o, anzi, creativo, del principio puro; ma d'altra parte, i concetti costitutivi del sapere non si possono formare al di fuori o indipendentemente dai dati della sensazione, a cui attingono la materia. Così la possibilità di un sapere certo, di un sapere scientifico, è conquistata, perchè essa poggia sulla applicazione di principii che, essendo *a priori*, sono universali e necessarii; ma nel medesimo tempo essa è contenuta entro i limiti della esperienza sensibile, perchè al di fuori di essa non c'è più possibilità di applicare i principii puri della ragione, e questi, a loro volta, senza di quella non creano sapere. Se è vero che la sensazione senza la categoria è cieca, è anche vero che la categoria senza la sensazione è vuota; ma se è vero che il sapere è posibile in forza della funzione *a priori* propria dello spirito soggettivo, è anche vero che essa non può andare al di là del campo della esperienza sensibile.

Ora, contro una tale risposta, che costituiva il nuovo necessario ineliminabile punto di partenza di tutta la speculazione filosofica, il Rosmini obbiettava che, se deve ammettersi necessario l'elemento puro per spiegare la

conoscenza, vincendosi con esso le pretese assurde del sensismo e dell'empiri smo (3) ; si deve anche riconoscere che, qualora un tale elemento venga concepito, come vuole Kant, come essenzialmente soggettivo, cioè come funzione dello spirito senza alcun riguardo a una realtà oggettiva, tutto il sapere che ne proviene, ne resterebbe fondamentalmente viziato, cioè manterrebbe l'impronta del soggettivismo, epperò non si riuscirebbe a vincere infine lo scetticismo di Davide Hume. Il Kant, dice il Rosmini « ci rinserra in un tale cerchio di sogno, da cui non ci è mai dato di trascendere per aggiungere a qualche realtà ; non rende, per vero, incerto l'uomo di ciò che sa, e per questo non si potrà dire scettico, ma lo dichiara di qualunque sapere incapace : e rendendo impossibile ed assurda ogni vera cognizione dei reali, produce uno scetticismo assai più tristo del comune » (4).

Era quindi necessario, secondo il Rosmini, concepire l'elemento *a priori* come un riflesso, un raggio, una derivazione di un vero oggettivo, da cui esso tragga tutta la forza costruttiva della funzione del conoscere e tutta l'autorità produttiva del sapere. Era necessario concepire l'*a priori* come la forma ideale o l'impronta soggettiva, per mezzo della quale l'Ente realissimo o oggettivo si manifesta alla mente umana conferendole a un tratto la potenza di conoscere il vero. Inoltre una tal forma ideale, o l'idea dell'ente possibile, aveva il grande pregio di ridurre a una sola la pluralità piuttosto artificiosa delle forme pure di Kant e di rispondere quindi alla esigenza filosofica di una risoluzione unica del problema della conoscenza.

D'altra parte, però, come il Rosmini avvertiva, bisogna guardarsi bene dal concepire l'atto primo della mente, onde origina il conoscere, come quello per cui si entrerebbe direttamente in rapporto con l'Ente reale assoluto, perchè allora non si avrebbe più il conoscere umano, e quindi la scienza, ma piuttosto la visione mistica di Dio, o anche la identificazione del soggetto conoscente con l'Oggetto conosciuto, dell'uomo con Dio (5).

Da tutto ciò egli traeva la conseguenza, contro Kant, che l'*a priori* della mente non è la forma soggettiva determinata nelle intuizioni pure della sensibilità o nelle categorie dell'intelletto, ma l'idea indeterminata dell'Ente ideale possibile ; e contro il Gioberti, che l'idea dell'essere non è quella dell'Ente assoluto o dello stesso Ente reale determinato, ma dell'essere in universale, dell'Ente possibile. Dalle quali premesse gnoseologiche il Rosmini, come traeva il principio supremo della morale, consacrato nella stupenda formula del riconoscimento pratico dell'essere nell'ordine suo, così traeva la soluzione del problema pedagogico circa il processo metodico, secondo cui l'opera dell'educazione deve compiersi. (6).

Un tale problema il Rosmini si accinse a studiare in un'opera iniziata nel 1839, quando si doveva occupare della istituzione di scuole elementari a Stresa, a Cameri, a Intra, a Domodossola, e intendeva di preparare per esse maestri adatti fornendo loro, non solo consigli di saggezza e suggerimento di libri da leggere (come il *Manuale* del Rosi e la *Condotta delle scuole cristiane*

del De Lassalle), ma anche principii metodici filosoficamente giustificati. Erano gli anni quelli, in cui la creazione dei maestri per l'istruzione elementare costituiva, come abbiamo visto, uno dei problemi più vivi della politica scolastica per l'opinione pubblica e per il governo del Regno Sardo. Ma l'opera pedagogica del Rosmini, iniziata sul finire del 1839, sospesa nell'aprile 1840, rimase incompiuta : una piccola, sebbene importante, parte di essa fu resa nota, pur senza conoscerne l'autore, quando Domenico Berti scoperse fra le carte del filosofo Tarditi (1807-1849) un brano (che è il libro primo e la prima sezione del libro secondo) dell'opera, che era stata nel 1845 trascritta dal Tarditi medesimo, e a lui per errore attribuita. Ma nel 1857, due anni dopo la morte del Maestro, Francesco Paoli pubblicava integralmente il manoscritto, quale il Rosmini aveva lasciato sotto il titolo : *Del principio supremo della metodica e di alcune sue applicazioni in servizio dell'umana educazione* (7).

In vero, il principio supremo della metodica era stato già dal Rosmini reso noto nel 1844 quando, pubblicando la seconda edizione del *Catechismo disposto secondo l'ordine delle idee*, vi premetteva una prefazione, nella quale il principio stesso era enunciato precisamente così : « le verità siano disposte in una seria ordinata in guisa, che quelle che precedono non abbiano bisogno per essere intese di quelle che seguono ».

Infatti il Rosmini partiva dal concetto che « le idee tengono un ordine o successione naturale che determina e prescrive alla mente umana tutti i suoi passi », e che la mente non può andare da una verità « che all'altra più prossima, e da questa pure alla sua più prossima, e così via percorrere la catena delle verità, senza che niuno anello di essa le sia conceduto d'ommettere o di sorpassare. La quale legge di graduazione è osservata per egualissimo modo dalle menti degli adulti e da quelle dei fanciulletti ; poichè ella non è legge di una età più che di un'altra, ma è legge della stessa natura della mente e dei suoi oggetti » (8).

Ora in queste parole riecheggiano quei medesimi concetti che egli aveva già illustrato e approfondito in rapporto con la sua dottrina ideologica nell'opera rimasta incompiuta, e che riprese e confermò in quella parte della *Logica* (pubblicata nel 1854) che tratta del metodo (9). Ponendosi infatti sul terreno della ideologia, della quale scienza dipende, diceva il Rosmini, «la soluzione lucida e feconda del problema» del metodo, egli riprende il suo principio fondamentale, secondo cui l'idea generalissima dell'Ente rende possibile, con la sua applicazione ai dati del senso, tutte le cognizioni. Queste quindi si formano nascendo l'una dall'altra in modo che la successiva tragga la sua materia dalla precedente secondo un ordine che procede dalle più generali e indeterminate alle più particolari e determinate, e ciò per l'intervento successivo di elementi nuovi che si rilevano nelle precedenti idee con la scoperta di dissomiglianze, le quali stanno alla base di nozioni sempre più particolari e determinate.

Ora, questo ordine oggettivo delle idee, in forza del quale ogni pensiero serve di materia o la somministra ad un altro che segue ad esso (così, per esempio, l'idea generale di fiore somministra, con il rilievo delle dissomiglianze, la

materia a quella più particolare di rosaceo, e questa, con il rilievo di nuove dissomiglianze, la materia all'idea più determinata ancora di rosa, e così di seguito), è precisamente l'ordine che si deve seguire dalla mente umana perchè essa conquisti e apprenda le verità in ciò che è ad esse essenziale, cioè nei loro rapporti e collegamenti ; onde si viene formando un vero sapere. Si potranno così stabilire, pensava il Rosmini, tanti gradi di intellezioni o anche ordini di pensieri, che vanno dai più generali che non prendono la loro materia da pensieri anteriori, fino a quelli massimamente particolari, che prendono la materia da tutti, si può dire, i gradi anteriori. E ne verrà per tale modo una graduazione di verità, che costituisce la legge suprema della metodica, e che si può enunciare così : « si rappresentino alla mente del fanciullo (e si può dire in generale dell'uomo) primieramente gli oggetti che appartengono al primo ordine di intellezioni ; di poi gli oggetti che appartengono al second'ordine di intellezioni ; poi quelli del terzo, e così successivamente ; di maniera che non avvenga mai che si voglia condurre il fanciullo a fare una intellezione di second'ordine senza essersi prima assicurati che la sua mente fece le intellezioni, a quella rispettive, del primo ordine, e il medesimo si osservi con le intellezioni del terzo, del quarto, e degli altri ordini superiori » (10).

Questa legge poi, che sembrava formulata in modo del tutto astratto, veniva dal Rosmini verificata e riempita di un vivo contenuto psicologico con la descrizione analitica perspicace e finissima, che egli fece dello sviluppo spirituale del bambino, seguendolo passo passo, dalla nascita fin verso il quinto anno, nelle manifestazioni sensibili e nelle intellettuali, nei moti del sentimento e negli atti della volontà. Dalla sintesi delle percezioni intellettive generiche, che s'annunciano con il primo riso del bambino, e che s'accompagnano ai moti istintivi di simpatia, alla analisi delle idee dal Rosmini dette immaginali specifiche, le quali trovano nella parola il loro punto d'appoggio e nelle volizioni affettive la propria espressione, fino alla nuova sintesi delle idee astratte sorgenti dai rapporti fra le idee immaginali ed esprimentisi nelle volizioni apprezzative, e alla ulteriore analisi comparativa di oggetti diversi, onde nasce la preferenza dell'uno sull'altro, e alla sintesi successiva dell'auto-coscienza pienamente rivelata ed esprimentesi nella libera volontà, è una successione ininterrotta di gradi, a ciascuno dei quali corrisponde uno speciale trattamento pedagogico. Questo infatti va dalle prime cure materne, nel presentare al bambino oggetti semplici e regolari, all'esercizio della parola e della nomenclatura, al compimento correlativo di atti calmi e sereni, espressioni d'affetti soavi e composti, all'apprendimento della lettura, ai giuochi ricreativi e istruttivi, all'esercizio dell'immaginazione e del giudizio.

C'è, in vero, una certa rigidità schematica in questa successione di gradi desunta dalla dottrina ideologica ; ma essa va intesa, non pedantescamente, bensì nella sua linea generale e nel suo significato profondo ; va integrata nel concetto complessivo dello sviluppo infantile, del quale il Rosmini vede con giusto sguardo la natura e le esigenze fondamentali ; va infine illuminata da

quel principio dell'attività dello spirito, che è inerente a tutta la dottrina rosminiana, e secondo cui l'ordine oggettivo delle verità non si impone dal di fuori del soggetto come un esemplare già bell'e definito, che deve essere imitato o riprodotto, ma si realizza dal soggetto medesimo nell'atto del suo svolgimento, o, meglio, trova in questo la condizione essenziale del proprio rivelarsi. Non si può non riconoscere il grande merito del Rosmini di avere tentato, con un magnifico sforzo di dialettica e di analisi psicologica, di fondare filosoficamente e illustrare quel principio metodico della graduazione, che si andava bensì ripetendo da molti, dal Pestalozzi e dal Girard, come dal Lambruschini e dal Tommaseo, ma che non aveva ancora trovata la propria scientifica enunciazione. Nè si deve dimenticare la considerazione che, se anche il Rosmini pareva irrigidirsi negli ordini delle intellezioni e nel quadro dei gradi e dei caratteri corrispondenti, pure il principio fondamentale, implicito in tutta la sua trattazione di un metodo didattico che rispetti l'attività del soggetto nel suo processo di svolgimento da una sintesi o idea primitiva generica e indeterminata a una analisi scopritrice e realizzatrice, con l'aiuto della parola, di nozioni sempre più specifiche e determinate e infine a una sintesi nuova più ricca di contenuto, organica e riflessa, era una reale conquista della filosofia pedagogica.

4. — È infatti principalmente da un tale principio e dalle sue premesse gnoseologiche che si irradia nel campo della educazione l'influenza del Rosmini. Già abbiamo veduto che il Lambruschini nei suoi dialoghi *Dell'istruzione* lo accettava e commentava ; ma chi più ampiamente ancora lo svolse, mettendolo a base della metodica, e poi inserendolo in una trattazione generale di pedagogia fu G. A. Rayneri (nato a Carmagnola il 2 marzo 1810).

L'attività pedagogica di questo benemerito studioso e scrittore piemontese è tutta dominata, per un lato, dal proposito pratico di tradurre in norme chiare e precise l'esperienza ormai da qualche decennio accumulata circa il metodo d'insegnamento e la preparazione del maestro, per un altro dal proposito teoretico di raccogliere in forma sistematica quella dottrina dell'educazione che in modo frammentario e per ispirazioni diverse si era andata costruendo dai filosofi della educazione. E su tutta l'opera del Rayneri si effonde e penetra l'influenza del Rosmini, da lui personalmente conosciuto a Stresa nel 1845, e sempre da vicino seguito.

Partecipe del movimento pedagogico torinese, facente capo a Vincenzo Troya e all'Aporti, che mirava alla preparazione del nuovo maestro, per l'istruzione elementare con le scuole di metodo, egli era stato inviato nel 1846 a Saluzzo a dirigervi la scuola provinciale di metodo, e ivi in un bel discorso inaugurale (11) rivendicava con solide argomentazioni la ragione di uno speciale insegnamento di metodica. « Fu per lungo tempo creduto, diceva, che per acquistare l'arte pedagogica bastasse la pratica dell'insegnamento, e questa non abbisognasse d'un criterio e d'una direzione... Quanto sia il divario tra la

scienza e l'insegnamento della scienza, tra il pensare e l'esporre i propri pensieri, tra l'esporre in forma, direi, di monologo ed esporli mettendosi nello stato mentale in cui si trovano gli altri privi delle nostre cognizioni accessorie e sussidiarie, per elevarli a grado a grado con lenta e sicura progressione a ciò che non sanno, dal noto all'ignoto, lo dimostra il fatto. Perchè chi insegna fruttuosamente una scienza, l'ha studiata due volte, prima nell'oggetto, poi nel soggetto, cioè in se stesso : imparò prima la scienza, poscia ha studiato ed imparato il modo onde l'ha appresa. Egli medesimo ha tessuto la storia del suo sapere ; è riandato col pensiero per tutti i passi da lui fatti per arrivare alla cima che ha guadagnato : ha fatto ancora di più ; come non tutte le menti sono fornite dalla natura della medesima forza e delle medesime attitudini, ha paragonato la propria forza mentale con quella dei suoi allievi, e fattosi loro compagno anzichè guida, studiò ogni loro movimento per dirigerli, ogni loro forza per addestrarla e invigorirla. Ora tutto questo lavoro vuole essere preparato, questa abitudine di penetrare nelle altrui menti vuole essere acquistata prima che altri si accinga al ministero difficilissimo della educazione. Nè ciò è men vero nella educazione della fanciullezza per essere facili le cose da insegnare, poichè trattandosi del primo svolgimento delle facoltà mentali, e dei primi passi nelle vie del sapere, non basta uno stimolo incerto, una guida men forte, ma vuolsi una mano sicura ed un maturo senno ».

Inviato l'anno successivo (1847) a Genova, insieme con Vincenzo Troya, per dirigervi un altro corso di metodo, egli vi fu fatto segno, come già l'Aporti a Torino, alle solite calunnie dei Gesuiti, che lo accusarono al Magistrato della riforma, il marchese Cesare Alfieri di Sostegno, di insegnare « massime irreligiose e sovvertitrici » (12) ; ma dal conte Osasco, membro di quella magistratura, e dallo stesso Alfieri difeso e confermato nel suo ufficio, vi attese così efficacemente che l'anno dopo veniva chiamato a collaborare col Boncompagni nella redazione di quella legge organica del 4 ottobre 1848, che può considerarsi come il primo più cospicuo frutto, nel campo legislativo, del gran moto pedagogico-riformatore.

Nel gennaio 1849, alla vigilia, si può dire, della breve e infausta campagna che si chiuse colla disfatta di Novara, il Rayneri, mosso da un alto pensiero educativo e pedagogico insieme, convocava gli amici di Torino per la costituzione di una « società d'istruzione e d'educazione », e vi pronunciava un magnifico discorso, nel quale splendono nobili concetti e suonano alti accenti : « L'istruzione o l'educazione che per me è tutt'uno, perchè la prima non merita questo nome se non è educativa, e la seconda è impossibile senza la prima, è la base della società... ; non è questa la prima volta che l'Italia sia stata salvata dagli educatori, il secolo XVI è una grande lezione per noi uomini del secolo decimonono, e già sotto il reggimento assoluto sorsero quasi vati fatidici in Italia Aporti, Lambruschini, Boncompagni e la loro eletta schiera a mandare il grido di salute : educatevi, bambini. Ma ora è d'uopo che, ritenuto il bene già da loro fatto, cerchiamo ingrandire la sfera della nostra azione e rinnoviamo

l'educazione dei giovanetti, l'educazione degli adulti, l'educazione classica e la professionale, l'educazione universitaria, educhiamo insomma il popolo, educhiamo noi stessi ». Ed esortava a valersi della libertà per compiere con l'associazione il vasto programma di fondare nuovi asili dell'infanzia, di migliorare le scuole elementari, di istituire scuole femminili, serali, domenicali, tecniche, di somministrare i mezzi per attuarle e governarle rettamente. Costituitasi la Società sotto la presidenza di Vincenzo Gioberti, il Rayneri, quale vice presidente, vi esercitò una parte attivissima e importante. Intanto egli veniva pure eletto alla cattedra universitaria di metodica, già coperta dall'Aporti, e incaricato di un corso di metodo nella scuola normale per gli ufficiali di fanteria istituita nel dicembre di quell'anno dal ministro Lamarmora. È frutto di tale duplice insegnamento oltrechè degli studii filosofici rosminiani e della pratica pedagogica ormai matura, il volume *Primi principii di metodica*, uscito nel 1850, e ripubblicato poi più volte. Il concetto centrale di tale volume, che un biografo del Rayneri, il Lanza, chiama « l'opera di lui meglio condotta e più finita », si riattacca strettamente al principio supremo della metodica rosminiana, che il Rayneri doveva avere appresso sia dalla prefazione al *Catechismo disposto secondo l'ordine delle idee* (ripubblicato, come ho accennato, nel numero secondo dell'« Educatore primario » nel 1845), sia dal brano della *Metodica* del Rosmini comparso, come opera del Tarditi, in uno scritto del Berti, sia infine, come si vede chiaramente nella edizione del 1854, dalla *Logica* del Roveretano. E come questi aveva nella seconda parte della sua opera illustrato il principio della metodica con l'analisi delle intellezioni, per le quali passa l'attività mentale del fanciullo, così il Rayneri, pure con minore sagacia e finezza, e in modo più astratto, illustra la legge didattica del passaggio dal noto all'ignoto secondo l'ordine delle idee, esponendo e commentando il processo psicologico, che va dalla sintesi primitiva o spontanea, la quale è « il punto da cui partono gli atti intelletivi, all'analisi della idea prima, oscura e confusa, per giungere infine alla sintesi nuova o riflessa, nella quale gli elementi scoperti si compongono e si ordinano nell'unità della idea chiara e distinta ». Era, dunque, la medesima dottrina pedagogica, che il Lambruschini pure doveva, come si è visto, accogliere nei suoi *Dialoghi dell'istruzione*.

Ma il Rayneri dalla trattazione del metodo, che egli poi applicava all'insegnamento della geometria, della lettura, della religione (13), assurgeva alla trattazione di tutto il problema educativo in quell'opera della *Pedagogica*, che incominciatasi a stampare nel 1859, rimase incompiuta alla metà del IV libro. In essa può dirsi che confluisca, sia pure alquanto irrigidita negli schemi dottrinali e scolastici, la migliore eredità del pensiero pedagogico del Risorgimento ; in essa riecheggiano concetti del Gioberti e del Lambruschini, del Rosmini e del Tommaseo ; in essa si cerca di dedurre dalla soluzione dialettica del problema fondamentale circa i rapporti tra autorità e libertà, fra educatore ed educando, tutto il complesso della teoria pedagogica. Partendo,

infatti, dalla riaffermazione del principio di autorità scosso dalla Rivoluzione e pur necessario all'opera educativa, come alla società politica, il Rayneri vede però altrettanto bene la necessità di conciliarlo con il principio opposto della libertà, la quale anzi costituisce il fine dell'educazione. Poichè non si educa, egli dice, che per rendere l'uomo libero: « Lo scopo dell'educazione, quale fu intravveduto degli Stoici è dichiarato amplissimamente dal Cristianesimo, il quale propose a fine della vita la libertà che ci recò il Redentore, libertà che abbraccia, ad un tempo, la pietà verso Dio, la giustizia, la beneficenza, la gentilezza verso gli uomini, il continuo studio di perfezionare noi stessi, accostandoci al modello che ci viene proposto » (14). Ma in che modo, con quale mezzo si possono conciliare i due termini opposti, e del pari necessarii? Come si può con l'autorità che obbliga e che limita, educare a libertà, e ad un tempo creare una libertà che riconosca e rispecchi l'autorità? Come si può conciliare l'autorità, che trae la sua origine dalla ineguaglianza naturale degli uomini, con la libertà, che la trae dalla essenziale uguaglianza degli uomini in faccia a Dio e alla legge? Il problema, già visto, dice lo stesso Rayneri, dalla Necker e dal Kant, è da lui risolto in modo più psicologico che veramente dialettico, additando nella soggezione dell'educando il termine medio di conciliazione fra i due opposti. Infatti nella naturale e spontanea soggezione del fanciullo al maestro, l'uno riconosce l'autorità dell'altro, e questo avvia il primo alla conquista della libertà. Siccome poi autorità e libertà si esercitano del pari nel campo dell'intelletto, e in quelli dell'immaginazione e del volere, così il Rayneri distingue una triplice soggezione: *fede*, *imitazione*, *obbedienza*, le quali informano di sè rispettivamente l'educazione intellettuale, l'estetica e la moraie. A questa triplice soggezione corrisponde poi il triplice aspetto della perfezione spirituale, in cui e per cui si realizza la libertà considerata come la più alta e nobile delle facoltà umane. Così si consegue con la triplice soggezione dell'alunno all'autorità del maestro la perfezione intellettuale definita come « l'abituale e costante conformità della mente col vero », la perfezione estetica, cioè « l'abituale e costante conformità dell'immaginazione col bello », e la perfezione morale, cioè « l'abituale e costaute conformità della volontà col beue ».

Sulla base di una tale dottrina circa il fine dell'educazione e le potenze spirituali, per cui esso si consegue, il Rayneri passava nel suo trattato a esporre la legge fondamentale del processo educativo, riassumendola, con una generalizzazione astratta e formale, nella necessità della *convenienza*. L'educazione, diceva riassumendo il suo pensiero, « per essere efficace dev'essere conveniente al fine dell'uomo, cioè *una*; conveniente a tutte le potenze umane, cioè *universale*; conveniente alla attuazione delle potenze in ordine al fine, cioè *armonica*; conveniente alla successioue degli atti con i quali si attuano armonicamente tutte le potenze iu ordine al fine, cioè *graduata*; conveniente al progressivo svolgimento che si ottiene per mezzo dell'armonica e graduata attuazione delle potenze in ordine al fine, cioè *progressivamente decrescente* » (15).

Della quale legge il Rayneri con spirito fortemente sistematico procedeva a esporre e studiare le applicazioni in rapporto alle tre forme fondamentali di educazione, la intellettuale, la estetica, e la morale, aggiungendo però ad esse, a guisa di appendice, epperò come parte accessoria, l'educazione fisica (16).

È, adunque, questa del Rayneri un'ampia e organica trattazione di tutto il problema pedagogico, quale nessuno dei pensatori del Risorgimento, aveva fino allora delineato, e che ha il merito di assegnare il loro posto, nella visione filosofica generale, alle forme fondamentali dell'educazione, ciascuna di esse apprezzando e illustrando con sagaci e belle osservazioni e riflessioni. Ma per altri riguardi l'opera di lui rimaneva inferiore alle intuizioni e meditazioni di altri grandi spiriti del Risorgimento. Il concetto di educazione, anzitutto, presentata dal Rayneri come l'arte di trasformare le potenze dell'uomo in abiti ordinati al suo fine, mentre rileva un aspetto piuttosto esteriore dell'opera educativa, quella cioè che si riferisce alla formazione di abitudini, trascura ciò che invece è dell'educazione la essenza interiore, e che il Lambruschini e il Capponi avevano del pari ben visto, cioè l'alimentazione e il dispiegamento delle energie spirituali nella unità dell'auto-coscienza. In secondo luogo il problema dei rapporti fra autorità e libertà, che il Rayneri ben vede nella sua importanza fondamentale e giustamente affronta sul principio della sua trattazione, aveva trovato nel Filangieri prima, nel Lambruschini poi intuizioni e soluzioni, per avventura, filosoficamente più profonde. L'uno soltanto con brevi, ma succosi accenni, l'altro con uno svolgimento maggiore e meglio impostato avevano dimostrato come la libertà si concilii con l'autorità in quanto questa, da esteriore facendosi interiore, venga accettata dal soggetto e, quasi direi, da esso imposta a se stesso: allora la libertà non è che auto-legislazione o autonomia, e l'autorità è la legge liberamente datasi dal soggetto. Invece la soggezione, a cui si riferisce il Rayneri mantiene sempre estranei l'uno all'altro i due termini opposti dell'autorità e della libertà : l'educando, finchè è soggetto a una autorità esteriore, non è libero ; e quando è libero, non è più soggetto all'autorità esteriore. La soggezione additata dal Rayneri accosta empiricamente i due termini, non risolve dialetticamente il conflitto. Inoltre è certo che la legge fondamentale della convenienza, per quanto abbia trovato un acuto illustratore nel Billia (17), pecca, come osservò giustamente l'Allievo (18), per diversi lati. È infatti evidente che essa non rimane ben distinta dalla legge dell'armonia che ne dovrebbe essere una conseguenza ; e d'altra parte, per la sua stessa universalità, cade nell'indeterminato, e non riesce ad esprimere nulla di preciso : essa per un lato dice troppo, e per un altro lato dice troppo poco (19).

Ma non ostante queste e altre parecchie osservazioni critiche che si potrebbero muovere, e furon mosse, all'opera del Rayneri, essa rimane uno dei tentativi più serii che, indipendentemente dall'Herbart, siansi fatti, in Italia, per fondare la dottrina dell'educazione su basi etiche e psicologiche collegate a loro volta, per intimi nessi, con tutta una teoria filosofica. Quell'opera che

il Rosmini non aveva potuto condurre a termine, trovò nel Rayneri la mente adatta, per ampiezza di sguardo e ricchezza di dottrina e di esperienza, ad assolvere l'arduo còmpito. Manca, certo, nel Rayneri il potente afflatto superiore che è nel Rosmini, l'impeto magnifico del Gioberti, l'inquieto ardore mistico del Lambruschini, l'incisivo martellare della critica proprio del Capponi, e il balenio di concetti e d'immagini proprio del Tommaseo; ma c'è in tutta la sua produzione pedagogica una composta calma, forse derivante dallo stesso quietarsi delle grandi passioni filosofiche-religiose-politiche, onde erano stati agitati i maggiori spiriti del Risorgimento; e c'è un senso preciso e lucido, sebbene freddo e schematico, delle esigenze educative; onde si può ben dire in complesso, che la corrente viva e gagliarda del nostro pensiero pedagogico nazionale si trova nel Rayneri chiarificata e, quasi direi, dilatata come in un placido lago; ma ha perduto anche del suo impeto originario e della sua possanza fecondatrice.

5. — Stanno accanto al Rayneri, collaboratori con lui nella nobile opera di rinnovamento pedagogico piemontese, e del pari sotto l'influenza rosminiana, altri studiosi e maestri come il Troya, il Fecia, il Danna, il Berti.

Del Troya già s'è parlato a proposito dei primi libri di lettura per le scuole elementari e delle prime scuole di metodo. Di essi può qui soggiungersi che erano giudicati allora tra i migliori del tempo: «si troveranno difficilmente, scriveva il Mittermayer, libri scolastici nei quali sia tanto pratico senno, che adattare sappia le cose alla capacità dei fanciulli e destare in essi l'attenzione e lo spirito d'osservazione, accoppiato a tanta logica, chiarezza ed arte di arricchire la mente dei fanciulli di utili cognizioni, come quelli del Troya» (20).

Collaboratore attivissimo «dell'Educatore primario», dove comparvero di spesso saggi articoli suoi di pedagogia generale e didattica; relatore apprezzato sugli asili d'infanzia, per i quali suggeriva principii metodici atti a correggere la facile degenerazione della pratica educativa nel meccanismo della ripetizione arida e inconsapevole; ispiratore nel Magistrato della Riforma di sagaci norme che dovevano dai maestri seguirsi nella istruzione dei fanciulli; il Troya meritava, forse, una posizione più alta di quella che ebbe nel movimento ufficiale del suo tempo. Il giudizio che di lui recò Domenico Berti può essere qui riportato: «Vincenzo Troya fu tra i primi che promossero con ingegno pari al suo patriottismo l'educazione popolare e lo studio della scienza pedagogica. I suoi libri fanno fede della bontà del suo animo, della sua attitudine educativa, del suo amore e della sua venerazione per l'infanzia. Egli congiunse raro coraggio e rarissima modestia, non piegò a nessuno; ebbe in omaggio il vero e il bene degli infimi e dei poveri» (21).

Collaborarono con il Rayneri e con il Troya parecchi altri scrittori ed educatori, fra i quali il Fecia e il Danna meritano una menzione. AGOSTINO FECIA biellese (1802-1876), collaboratore attivo dell'«Educatore primario», e autore di un *Metodo pratico e progressivo per l'insegnamento della lingua*

italiana, applicabile, come egli diceva, ad altre lingue *con proposta di una poliantea universale figurata* (22), era guidato nella sua opera di maestro dal medesimo pensiero pestalozziano di una educazione intellettuale che poggiasse sull'apprendimento vivo della lingua materna intimamente collegata, se non con gli oggetti stessi, almeno con le immagini sensibili degli oggetti della comune esperienza. Egli non aveva coscienza della tradizione storica a cui poteva allacciarsi, e aveva poi il torto d'irrigidire nelle tavole di nomenclature grevi di analisi e di termini la sua idea direttiva ; ma i suoi saggi di poliantea publicati dieci anni prima dei libri del Berti e del Rayneri, e che in un certo senso richiamano le tavole illustrative del Comenio e del Basedow, dimostrano come fosse vivo allora il movimento piemontese per la rinnovazione della scuola e dei suoi metodi.

CASIMIRO DANNA (1806-1884) era, più che un cultore di studii pedagogici, uno studioso di lettere e un grammatico ; ma presso gli uomini autorevoli del tempo, quali il Boncompagni e il Peyron, godeva riputazione di valoroso maestro, talchè fu a lui affidata nel 1845 la cattedra di metodo recentemente istituita per l'Aporti ; ma nel 1847 la lasciava per passare a quella di Istituzioni di belle lettere (23).

6. — Più larga azione e più durevole impronta nel movimento pedagogico piemontese lasciò, per la sua più profonda cultura filosofica, DOMENICO BERTI (1820-1896). Discepolo del Rayneri, e, può dirsi, dell'Aporti, del quale aveva nel 1844 seguite le lezioni a Torino e ammirato l'animo, la dottrina e la sapienza educativa, il Berti, fu, tra i primi professori inviati nelle città piemontesi a dirigervi i corsi di metodo, uno dei più acclamati. Una sua prolusione letta a Casale M. nel 1847 levò grande rumore, e molta folla accorreva alle sue lezioni. Delle quali il frutto più cospicuo apparve nel 1849 col volume del *Metodo applicato all'insegnamento elementare*. Riattaccandosi direttamente al Rosmini, del quale accettava la legge fondamentale della graduazione, così come il Roveretano l'aveva primamente formulata nel *Catechismo disposto secondo l'ordine delle idee*, e indirettamente al Gerdil, del quale ammirava l'ingegno e riproduceva osservazioni ed esempii, il Berti mirava a dare in quel libretto, non tanto una teoria generale della educazione, quale espose più tardi il Rayneri, a cui il Berti dedicava l'opera sua, quanto piuttosto una teoria del metodo didattico, che segnasse la via, lungo la quale la mente dell'alunno doveva essere eccitata e guidata alla conquista di un proprio sapere, il quale era, anche per lui, come per il Mazzini e il Gioberti, il fondamento della coscienza nazionale. « La forza e la grandezza di una nazione, diceva, è sempre in ragione diretta della sua dottrina ; chi non sa, non può, poichè potere è sapere » ; « i popoli, soggiungeva, *sono* quando *sanno* di essere » ; e poichè « chi non sa, non può, nè vuole », l'impotenza intellettuale genera « l'impotenza morale, ed ambedue insieme la debolezza del carattere ». Mirando dunque a un sapere attivo, egli protestava contro i principii didattici ancora in voga che riponevano il criterio

dell'insegnamento « nella moltitudine delle cose che il fanciullo sapeva recitare, e non nelle poche che il fanciullo poteva conoscere »; e insieme deplorava anch'egli, come il Capponi e il Tommaseo, « l'analisi gretta e minuta », con la quale si soffocava da alcuni l'intelletto dei fanciulli, e i dialoghi « inacquati ed inconcludenti, che indeboliscono e rimpiccioliscono l'intelligenza, e scambiano l'insegnamento della scienza con quello dei giuochi e dei trastulli ». Guidato da questi principii il Berti imprendeva poscia l'analisi critica dei manuali d'istruzione allora più celebrati, come quelli del Pestalozzi, del Rosi, dell'Aporti e del Troya, e concludeva il primo volume dell'opera sua (non seguirono gli altri due volumi annunciati) con alcune tavole di nomenclatura, che in verità sembrano ai nostri occhi non solo freddamente schematiche e aride, ma lontane da quei medesimi principi di esercitazione attiva dei poteri intellettuali, sui quali giustamente il Berti stesso aveva fondata la richiesta di un rinnovamento dei metodi didattici (24). Ma erano ad ogni modo un progresso sulla cieca ripetizione mnemonica di parole incomprese quei primi tentativi che si facevano in Italia, seguendo l'esempio del Pestalozzi, di richiamare l'attenzione del fanciullo sulle cose più direttamente sensibili (il corpo umano, il cielo e gli astri, gli animali e le piante) per condurlo con l'aiuto della parola dalle primitive intuizioni al rilievo dei vari rapporti e alla formazione di sintesi riflesse e di nuovi concetti. Eravamo, certo, ben lontani, dalla idea di un metodo veramente attivo quale si è andato poi, durante il secolo decimonono e nei primi decenni dell'attuale, elaborando; ma eravamo, a ogni modo, al principio di un largo movimento pedagogico destinato a foggiare, con la scuola primaria, con il maestro, con il libro di lettura, il nuovo popolo Italiano.

Una parte molto attiva e importante prese poi il Berti, come avremo occasione di vedere in seguito, a tutte le discussioni giornalistiche e parlamentari sulla libertà d'insegnamento e, in genere, sulla riforma della scuola, nelle quali egli portò sempre un senso acuto e concreto delle necessità educative del tempo viste nella luce della sua fede di liberale-cristiano, che mirava, come fu bene osservato (25), a conciliare in una posizione ecclettica sensismo e spiritualismo, nazionalismo e cattolicismo. Ma la vita politica, che lo avvolse nelle sue spire, e le ricerche archivistiche e storiche, che vivamente lo attrassero, andarono sempre più distogliendo il Berti dagli interessi pedagogici, che erano stati prevalenti nella sua generosa e operosa giovinezza. A ogni modo il Berti sta bene accanto all'Aporti e al Lambruschini, al Rosi e al Troya, al Rosmini e al Rayneri, che per varie vie e a varie altezze insieme lavoravano per la grande impresa d'istruzione e d'educazione nazionale, elemento essenziale del Risorgimento politico e civile della Patria.

---

(1) *Delle cinque piaghe della Santa Chiesa*, cap. II passim; riprodotto nel vol. di *Scritti pedagogici* del Rosmini a cura di G. GENTILE, Torino, Paravia.

(2) *Sull'unità dell'educazione*, nel vol. cit.pag. 278.

(3) *Nuovo saggio*, tutta la sezione terza.

(4) *Nuovo saggio*, sezione quarta, cap. III, par. 330.

(5) Cfr. PETRONE I., *La sua ideologia e quella degli altri* nel vol. II *per Antonio Rosmini, nel I centenario della sua nascita*, Milano, Cogliati, 1897; MORANDO G., *Il principio fondamentale della filosofia rosminiana* nel primo volume della stessa pubblicazione; CAVIGLIONE CARLO, *Il Rosmini vero*, Voghera, 1910; GENTILE G., *Rosmini e Gioberti*, Pisa, 1899.

(6) *I principii della scienza morale* furono pubblicati per la prima volta in Milano dalla tipografia Pogliani l'anno 1831. Cfr. CAVIGLIONE, *Bibliografia rosminiana*, Torino, Paravia; PAOLI FR., *Dei meriti pedagogici di A. R.*, Milano 1856, nel vol. del Rosmini, *Della educazione cristiana*, Milano, Pirotta, 1856.

(7) Le vicende della pubblicazione sono narrate dallo stesso Paoli in nota al libro I dell'opera *Del principio supremo della metodica* in «Opere edite ed inedite di A. R., vol. XVIII, Torino, 1857.

(8) La prima edizione del *Catechismo* è del 1838 (Milano, Pogliani). La prefazione sul metodo pubblicata nella seconda ediz., fu riprodotta anche da «L'educatore primario. Giornale d'istruzione e d'educazione elementare» 20 gennaio 1845. Torino, Paravia.

(9) Nella *Logica* il supremo principio del metodo didattico è enunciato così: «le verità che si vogliono comunicare, si devono distribuire in una serie, nella quale la prima verità non abbia bisogno, per essere intesa, delle verità che vengono in appresso: la seconda abbia bisogno della prima, ma non della terza e delle susseguenti, e così in genere ciascuna s'intenda mediante la precedente senza che siano necessarie alla sua intelligenza quelle che non sono ancora enunciate ma restano ad enunciarsi» (libro II, sezione IV, capo IV).

(10) *Del principio supremo della metodica*, libro I, capo IX.

(11) *Nell'apertura della scuola provinciale di metodo nella città di Saluzzo*, addì 10 agosto 1846, Saluzzo, Lobetti.

(12) LANZA G., *Della vita e degli scritti di G. A. Rayneri*, premesso all'edizione del libro *Della pedagogica*, Torino, Scioldo, 1877. Cfr. mio scritto premesso al vol. *Primi principii di metodica del R.*, edito da Paravia, Torino.

(13) *Lezioni di nomenclatura geometrica*, Torino 1851; *Primi principii di metodica*, appendice I nella ediz. cit.; *Sull'insegnamento della religione*, discorso premesso alle *Prime nozioni di religione* del padre G. Girard, Torino, 1856.

(14) *Della pedagogica* libri cinque, Torino, 1859, pag. XXX.

(15) *Della pedagogica*, pag. 131.

(16) È da rilevare che l'opera del R., interrotta nella stampa alla metà del libro IV (cap. II, art. 5) dalla morte di lui, fu, sulla base del manoscritto e di appunti, completata dall'Allievo (pag. 552, ediz. cit.).

(17) BILLIA L. M., *Della legge suprema della educazione*, terza ediz., Torino, Clausen 1891, parte II.

(18) ALLIEVO G., *Studi pedagogici*, Torino, 1893, pag. 107-108.

(19) FORMIGGINI SANTAMARIA E., *La pedagogia italiana nella seconda metà del secolo decimonono*, pag. 204, Roma, 1920.

(20) MITTERMAYER, *Delle condizioni d'Italia*, versione dal ted. dell'ab. P. MUGNA, Lipsia-Milano, 1845, cap. VII. Gli scritti del Troya sono: *Guida del maestro elementare*, Torino, 1840; *Primo libro di lettura*, 1841; *Nuovi elementi di grammatica*, 1842; *Guida pratica per usare con frutto l'abbecedario*, Torino, 1842; *Dialoghi ed esercizi pratici per insegnare*, 1842.

(21) « Gazzetta piemontese » 1883, n. 32.

(22) L'opera usciva in Biella (presso Ignazio Fecia) a fascicoli contenenti il testo e le tavole raffiguranti edifizi, arnesi, scene di campagna e di città, occupazioni domestiche ed agricole, con la indicazione dei termini corrispondenti. Uscirono però soltanto otto dispense; l'ultima ha la data del 1840.

(23) V. in *Lettere di Piemontesi a F. Aporti* da me pubblicate in « Atti d. R. Accademia di Scienze » di Torino 1927 la lettera di C. Boncompagni, 11 febbraio 1845, e quella primo settembre 1847.

(24) La difesa degli esercizi di nomenclatura era fatta dal Berti stesso, contro le critiche di enciclopedismo mosse principalmente da Achille Mauri, in alcuni articoli del « Giornale della società d'istruzione e d'educazione » (1852), pagg. 17 e 90, nei quali appoggiandosi alla autorità del Lambruschini e del poeta G. Pozzone, si ricollegava agli insegnamenti del Girard, chiarendo il suo concetto centrale di nomenclatura come « serie di esercizi di lingua applicati alle prime nozioni delle varie scienze reali » (pag. 99).

(25) P. Gobetti, *D. Berti pedagogista, filosofo e politico* in « La nostra scuola » Firenze, novembre, 1-31 gennaio 1921.

CAPITOLO QUARTO

LE DONNE EDUCATRICI.

1. — Quali e quante insigni donne italiane abbiano preso parte, non pure con i moti del generoso animo, ma anche con gli studii e con gli scritti al rinnovamento spirituale che dalla letteratura e dalla filosofia si effuse in tutti i campi della vita, è ben noto. Non vi è, si può dire momento o fatto importante di quella grande età, dalle insurrezioni e dalle congiure del '21 alle esultanze del '59 e del '60, in cui non compaia più d'una figura di donna o ispiratrice di martiri o martire essa stessa, o seguace e propagandista di idee filosofiche e religiose, o diretta e calda collaboratrice di opere educative e patriottiche. Dalla madre del Mazzini alla sposa del Confalonieri e alla madre dei Cairoli, dalla marchesa Barolo, protettrice del Pellico, alla contessa Maffei e alla principessa Belgioioso, ispiratrici e protettrici di esuli e di cospiratori, da Matilde Calandrini a Bianca Milesi Mojon (1790-1849), amiche l'una e l'altra del Lambruschini e del Tommaseo, frequenti compaiono le figure femminili accanto ai pensatori, ai politici, agli educatori, ai filantropi (1).

Di esse però una sola, a mio giudizio, emerge nel campo del pensiero filosofico e pedagogico per robustezza di idee e vigoria di espressione, ed è CATERINA FRANCESCHI FERRUCCI (Narni, 1803-1886), donna di forti studii classici e cristiani, partecipe col marito Michele Ferrucci delle aspirazioni nazionali, ond'essi dovettero nel 1836 esulare in Isvizzera, a Ginevra, e rimanervi fino al 1844, quando ambedue poterono fare ritorno in patria, e porre sede in Pisa. Qui ella attese a raccogliere le meditazioni dell'esilio e il frutto della sua esperienza in quell'opera *Della educazione morale della donna italiana*, che, scritta nel 1846 sotto l'onda dell'entusiasmo neo-guelfo, e pubblicata la prima volta nel 1847, esprime nei rapporti della femminilità quel medesimo spiritualismo, ond'era dominata la vita italiana del tempo, e informata la produzione pedagogica dei più celebrati scrittori. Di tale opera il Gioberti disse che essa era la più perfetta che da penna femminile fosse stata scritta in quegli ultimi tempi.

Non altro, la Ferrucci confessava, mi propongo di fare, se non di ritrarre l'immagine della Donna italiana quale io la vagheggio nel secreto della mia mente, quale più volte m'è apparsa, allorchè, vivendo in terra straniera, di care memorie e di soavi pensieri mi consolava (2).

E riprendendo anch'essa il problema fondamentale studiato dal Lambruschini e dal Rayneri dei rapporti fra autorità e libertà, rifiuta le interpretazioni estreme dell'una e dell'altra, poichè l'una, quando eccede, « infiacchisce la volontà, rende torbida la ragione, e non permette alla coscienza d'ingagliardire le forze sue », e l'altra, la libertà, quando giunge all'estremo della educazione

negativa, fa sì « che la ragione erri a caso, e la coscienza, ignara delle sue forze, degli uomini e delle cose, non sappia, come dovrebbe, volgersi al vero, ed ingannata dalle apparenze dia nell'errore ». La Ferrucci, senza ulteriormente approfondire il problema, si limita a richiedere nella educazione quell'armonia fra i due principii, onde sorge la pace dell'animo e la morale bellezza. A tale principio dell'armonia o dell'ordine, in cui convergono e si compongono le tendenze e i fini degli esseri, è informata tutta la meditazione della scrittrice, nella quale par di sentire più volte l'eco della filosofia francese del Jouffroy e del Cousin, e, più lontana, quella di una insigne educatrice elvetica, la Necker, che la Ferrucci conobbe, e di cui doveva avere letto nel suo soggiorno in Isvizzera l'opera famosa.

« A me pare, dice la Ferrucci, che siansi apposti al vero quei filosofi i quali affermarono essere il bene per ogni creatura nel conseguimento del fine cui essa fu ordinata ». Dal conseguimento dei fini, e quindi dei beni particolari nasce poi il bene universale, come armonia delle parti nel tutto. E poichè noi sappiamo che ogni cosa ebbe un principio nel mondo e che non si dà effetto senza cagione, siamo tratti da tale certezza a investigare la causa prima dell'ordine universale, e la ritroviamo in Dio come fonte prima dell'ordine universale.

Ora il fine particolare dell'uomo che, inserendosi nell'ordine, concorre all'attuazione del Bene assoluto, è nel perfezionamento delle superiori facoltà umane, in cui consiste la nostra dignità, e che quindi costituisce pure il fine dell'educazione. Dalle quali premesse la Ferrucci è indotta a respingere energicamente tanto ogni finalità utilitaria o interessata dell'opera educativa, quanto ogni motivazione e guida sentimentale di essa. Gli affetti stessi dolci e pietosi, che hanno sull'animo della donna e della madre così facile e potente presa, sono dalla Ferrucci sottoposti al governo della ragione. Essa non nega il valore dei sentimenti più teneri come aiuti che la natura stessa ci offre nella via dura che conduce al conseguimento del fine morale, ma sovrappone ad essi, come unica guida autorevole e imperativa, quella del dovere e della ragione. « Dio, ella dice, forse per addolcire l'austerità del dovere, volle che sovente fossimo a lui condotti dall'impulso del cuore, e che la pietà e la benevolenza rendessero spesso più facile l'ufficio della ragione. Dove però da noi si lasciasse tutto il governo di questa ai teneri e molli affetti, colle nostre proprie mani abbatteremmo il suo trono, facendola di regina soggetta e schiava ». D'altra parte però la Ferrucci, nella sua austera concezione della moralità, respinge ogni interpretazione ascetica o, come ella dice, quietistica della educazione, la quale fa degenerare « la fede in superstizione, e l'amore d'Italia in fanatica intolleranza ». Una vita, soggiunge con una espressione che richiama da vicino altre simili della Necker, una vita intesa a santi doveri, è come una elevazione continua dell'animo verso il bene, verso l'ordine, e perciò verso Dio.

E con la Necker anche consuona nel riporre al centro dell'educazione la volontà e nel volerla tutta informata di spirito religioso. La volontà deve essere

fin da primi momenti curata « in guisa da renderla forte, senza che divenga ostinata, obbediente ma non servile, vigorosa ma non violenta ; epperò governata bensì con autorità ma anche con onesta libertà in quelle materie, alle quali il giovanile senno è bastante, ed in cui l'esperienza è senza pericolo ». La religione poi, che sola può rafforzare e dirigere la volontà del bene non si può infondere che con l'amore : voi, o madri, dice la Ferrucci con accento e parole che ricordano quelle del Pestalozzi, infondete e nutrite nei vostri figli la fiducia e l'amore in Dio ; coltivate in essi la carità, poichè non v'è religione dove non è carità.

Interessanti e acute sono le deduzioni che la Ferrucci trae dal suo concetto dell'ordine per rispetto all'attività civile e patriottica della donna. Infatti, essendo per lei la gloria d'una nazione riposta nella armoniosa unità dei vari principii onde si compone l'umano incivilimento, nel che appunto consiste la giustizia, poteva concludere che educare alla giustizia è la forma fondamentale della educazione patriottica e civile (3). Ma poichè la giustizia importa riconoscimento nell'uomo del suo valore spirituale o della sua dignità, essa non può stare senza la libertà, che della dignità è fondamento, e che, quando sia bene intesa, realizza l'armonia dei doveri sui diritti. Si dovrà adunque con l'educazione disporre le menti a volere la libertà vera e a pigliare in odio la falsa, a vedere quella nell'ordine, come nel disordine è la tirannide e l'anarchia : « doversi quindi fuggire tutti gli estremi che, turbano l'equilibrio dell'ordine, lo trasmutano in breve nel suo contrario ».

Il medesimo concetto dell'armonia essa applica nei rapporti con il bello e l'educazione estetica. L'armonia infatti è l'essenza del bello come del buono, e ambedue emanano « direttamente da Dio, cioè dall'ordine eterno, dalla bellezza assoluta, dalla sapienza infinita. Quindi dobbiamo sopra le altre reputare acconcia a fare gli uomini buoni l'educazione che saviamente sa innamorarci del bello ». Epperò « si avvezzino per tempo i giovani ad amare il bello poetico, le melodie del ritmo, la luce e la maestà dello studio. Si pongano loro alle mani, non si tosto l'età e l'ingegno il comportano, le opere degli scrittori antichi e moderni, in cui risplende il magistero dell'invenzione, la maestà degli affetti, e l'altezza delle immagini e dei pensieri ».

2. — Un'altra opera della Ferrucci, nella quale il pensiero educativo si accende di una fiamma patriottica molto alta è quella dell'*Educazione intellettuale* scritta negli anni di passione corsi fra il '47 e il '49 e pubblicata poco dopo il disastro il Novara (4). Nella lettera dedicatoria del volume la Ferrucci accenna « alla terribile angoscia, di che le inaspettate sciagure della patria comune » l'avevano colpita, e « alla codarda infamia di tristi, che inetti al bene, paurosi contro al pericolo, sono audaci soltanto nel calunniare ». E più volte in altre pagine commosse dell'opera essa ritorna con accorato accento sulle dolorose vicende di quegli anni, delineando della patria e del suo fondamento ideale un giusto concetto : « la Patria, dice, agli occhi del savio è il luogo dove è a lui dato di godere liberamente dei suoi diritti : dove si può

degnamente usare a sua propria lode e in vantaggio degli altri la facoltà dell'ingegno, e avere onorata vita e tomba onorata. È da natura, che la contrada, dove nascemmo, ci sia la più cara, fra quante sono nell'universo: ma perchè un tale amore nato con noi, fortificato da pie memorie, nutrito di santi affetti pigli, siccome è debito, a governare e a reggere tutti gli altri, fa d'uopo che ei sia invigorito e nobilitato dall'amore della giustizia. Però si può affermare a ragione, gli schiavi non avere patria; poichè da forza prepotente fu loro tolto l'esercizio d'ogni diritto ». Inserendo così il concetto della patria in quello della giustizia, ella lo faceva rientrare nella sua visione idealistica dell'ordine, e ne additava la completa e più salda giustificazione.

Ma nell'opera dedicata dalla Ferrucci alla educazione intellettuale vi sono, pure nella prolissità, non però mai volgare, della trattazione, altri concetti e principii pedagogici che meritano di essere segnalati. Convinta fautrice di uno studio ordinato e serio, quale dalla madre stessa può essere guidato per la formazione spirituale di tutto l'uomo, epperò avversa alle letture o frammentarie o superficiali, onde le ignare menti pigliano il vezzo « di trascorrere a salti da una ad un'altra idea, e si appagano di fraintendere le cose in luogo di penetrarne addentro il significato », la Ferrucci vuole che l'istruzione si compia con quel metodo, che pure il Lambruschini e il Rayneri raccomandavano, e che, procedendo da una primitiva intuizione sintetica, si indugia nella analisi chiarificatrice e determinatrice dei concetti nei loro elementi e rapporti, per giungere alla sintesi nuova « siccome a quella che sola contiene la vera scienza ». E così « la mente dall'unità muove alla idea della varietà e da questa poscia alla unità fa ritorno. Dalla paziente fatica sostenuta nello studiare le singole parti ella ritrae questo frutto: l'idea in luogo di apparirle, siccome prima oscura e confusa, a lei sfavilla di purissima luce » (5).

Guidata da questo principio la Ferrucci procede a un'ampia trattazione delle funzioni mentali, onde i concetti si formano, si chiariscono, si collegano; epperò tratta della attenzione, della comparazione, del ragionamento, della memoria, della immaginazione, profondendo in ogni parte osservazioni piene di finezza e di nobiltà, e portandovi sempre un austero senso della importanza che hanno gli studii serii e pazienti, talvolta anche duri e faticosi, per la educazione della mente e la disciplina generale dello spirito.

In un altro volume poi, *Degli studii delle donne* (6), dove sono anche più evidenti le tracce di letture svizzere e francesi (Fénélon, Rollin, Fleury, Necker, Girard, Naville, Jouffroy, Guizot) bene inserite nella larga cultura classica e italiana, la Ferrucci delinea un ampio disegno dell'istruzione femminile, che va dalla fanciullezza alla maturità e abbraccia, con la religione e la morale, la storia e la geografia, la lingua latina e la francese, il disegno e la musica, e tutti gli insegnamenti collega in bella armonia, dominata sempre da un alto concetto della dignità umana, che pure nella donna risplende, e che la vuole religiosa ma non bigotta, colta ma non pedante, viva ma non frivola, affettuosa e delicata nel sentimento, ma forte e diritta nella volontà. La medesima alta

intonazione, fatta però più severa, e quasi arcigna, dalla dolorosa esperienza della vita, è nell'ultima opera della Ferrucci *Ammaestramenti religiosi e morali* (7) che, scritta quando l'unificazione della patria si era compiuta, ma gli animi si agitavano in aspre dissensioni politiche, porta l'impronta di una situazione psicologica piena di preoccupazioni. La Ferrucci infatti, mentre vuole dedurre dallo studio della storia la dimostrazione della necessità di comporre a unità gli spiriti nella fede religiosa che, rivolgendo il pensiero alla patria celeste, ci fa insieme provvedere alla sicurezza e all'onore della terrena, deplora poi che gli italiani, dominati dalla fecondità e ricchezza dell'immaginazione, siano tratti a formare i giudizi non sulla realtà delle cose, ma sulla apparenza loro, onde nasce « l'avventata facilità, con che molti si restringono in sette o per dare altra forma allo stato, o per mettere uomini nuovi al governo di esso ». E quindi insiste anche qui, come già nelle opere precedenti, sulla necessità di una istruzione morale, che, fondata sul principio del dovere, e però sulla autorità della ragione, riesca a formare colla direzione e l'arrobustimento della volontà, gli uomini di carattere, « saldi cioè nei propositi loro e tanto amanti della verità e della giustizia, che siano sempre disposti a perdere ogni cosa più cara, e anche la vita, per non violare la santità del dovere ».

3. — Assai minore vigoria di pensiero e robustezza di cultura filosofica e storica, ma pari nobiltà di ispirazione è negli scritti di un'altra donna, che, alquanto più giovane della Ferrucci, sentì meno di lei la possente influenza dominatrice dei grandi spiriti per opera dei quali la patria si andò sollevando da schiavitù a libertà, epperò meno riflette nella sua opera filosofica e pedagogica l'intensa e appassionata preoccupazione civile e politica che è nella Ferrucci, pur avendo anch'essa accompagnato coi generosi moti dell'anima e con la manifestazione della cultura i meravigliosi avvenimenti della Patria.

Giulia Molino Colombini (Torino, 1812-1879) era mossa nei suoi scritti di educazione da un intento precisamente femminile: mentre la Ferrucci, pur trattando dell'educazione della donna, vedeva in essa essenzialmente, direi, l'uomo; la Colombini vedeva piuttosto la donna in quella che essa ha di proprio e di caratteristico, nelle sue doti e nei suoi difetti naturali, nelle attitudini e funzioni familiari e sociali, nei suoi bisogni e nei suoi doveri. « Ho ferma persuasione, scriveva, (8) che noi madri e compagne di liberi cittadini non potremo compiere l'ufficio nostro degnamente se non saremo colte abbastanza da farci non solo amare per avvenenza, ma rispettare per solido valore dell'animo ». Quindi voleva la donna educata così da essere, come sposa e madre, rispettata autorevole e amata nel compimento dei suoi uffici, nella esplicazione della sua attività, o, come essa ben dice, nel suo sacerdozio domestico. La Colombini, come la Ferrucci, ha l'occhio rivolto alla dignità della donna; ma tale dignità essa vede realizzarsi in rapporto con le condizioni particolari del sesso, cioè con la « minore vigoria di ragione congiunta ad una maggiore vivacità dei sensi, del sentimento e della immaginativa ». Di qui traeva il

principio fondamentale della educazione femminile: fortificare la ragione e scemare, per quanto convenevolmente si può, la vivacità e mobilità del sentimento. Tutti gli studii e le occupazioni e le discipline, attraverso a cui deve essere educata la donna, devono mirare, secondo la Colombini, essenzialmente a questo: far ragionare la donna. « *Pensa, ragiona*, vado io continuamente dicendo alla fanciulla, appena ella comincia a parlare o ad operare da sè: *pensa, ragiona*, vedendola dar opera a quale scienza si sia a cui applicare si voglia ». E giustamente ritenendo essa che ragionare è organizzare o concatenare per intimi nessi le idee, si dimostra, come la Ferrucci, contraria agli studii leggeri e frammentarii, e vuole imbrigliare l'ingegno « sia a non vagare di studio in istudio, cogliendo solo da ciascuno più l'amenità che il vero, sia a non saltare di piè pari le difficoltà, prima di averle superate, sia a non lasciare presumere troppo chi ha molto materiale affastellato nella memoria, ove i materiali non siano compresi, ordinati dalle ragioni loro proprie, e per conseguenza concatenati in un sistema ». Tutto il piano di studii che ella propone per le fanciulle, dalla lingua nazionale alla storia, dalla geografia alle scienze, dalla filosofia alla religione, è dominato da quella preoccupazione fondamentale. Si faccia ragionare leggendo, si faccia ragionare sulla storia, la quale « non è un puro raccozzamento di fatti umani più o meno elegantemente narrati, ma è la manifestazione dell'ordine provvidenziale espresso nelle vicende umane »; si coltivino allo stesso scopo le scienze esatte e le naturali, e si concluda lo studio con la filosofia, la quale a sua volta apre la via alla religione. Questa infatti, dice la Colombini, « viene in soccorso della filosofia, sciogliendo importantissimi problemi, che all'umano ingegno si rappresentano, e che sono inestricabili alle semplici sue naturali facoltà; essa rafferma l'impero del dovere, essa avvalora la virtù con una sanzione eterna, essa aiuta la nostra infermità con soccorsi derisi dagli incauti perchè invisibili agli occhi della carne, ma validissimi in chi sa giovarsene; essa con le speranze del cielo consola le miserie di questa terra ».

Uguale altezza di concetto circa l'opera educativa si trova nell'*Epistolario di due istitutrici*, che viene dalla Colombini riferito agli anni 1843-47 (9). In mezzo a una varia e viva, non greve e non artificiosa, esposizione di esperienze e discussioni pedagogiche, ricche di buon senso e di finezza psicologica, emergono, come principii direttivi il concetto del dovere, presentato con una purezza e austerità di linee, che si direbbe talvolta kantiana, e il concetto della religiosità interiore, che sembra derivato dalla Necker, della quale nel libro ricorre più d'una volta il nome. Il dovere, infatti, vien presentato dalla Colombini come la sola guida delle azioni nostre, cui tutti gli altri motivi deturpano, fossero bene in apparenza splendidissimi; onde amare il solo dovere per amore del dovere, o anche, come meglio dice altrove, volere il dovere anche disamato le sembra l'unico principio da infondere nella educazione, combattendo con esso ogni altro, sia pur quello della benevolenza o quello dell'onore. Infatti « chi opera il bene solo per un istinto di benevolenza, se non è crudele

come quegli che non cura le lacrime dei confratelli, o non se ne cura perchè egli se ne vantaggia, non è per questo meno egoista. Ei fa il bene perchè gli è dolce, nol fa per pricincipio di dovere ». E lo stesso principio dell'onore non è per la Colombini che « egoismo palliato sotto virtuosa maschera ».

La religione poi, dice la Colombini con una espressione derivata direttamente dalla scrittrice ginevrina, « o è tutto o è nulla. Essa non è come la storia, la fisica, o qualsiasi altra scienza, di cui il sapere o poco o molto non importa tanto nella vita dell'uomo. In religione la cosa è diversa ». Essa è l'anima del mondo morale ; epperò non può assumersi di fronte ad essa nell'educazione un atteggiamento agnostico o di indifferenza. D'altra parte però, non si può ammettere « che la religione sia un affare di poche pratiche, separabili dal resto della vita. Se non si crede ad una vita futura, alla virtù, mezzo per ottenerla, al Vangelo che ci insegna questa virtù, perchè seguitare quelle pratiche insignificanti ? »

Oscillazioni e incertezze nella impostazione e risoluzione filosofica del problema morale si trovano, certo, nella Colombini ; ma l'alta coscienza educativa e la visione larga comprensiva ed equilibrata della missione della donna, dei termini e delle vie della sua educazione, fanno della Colombini una scrittrice ben degna di stare accanto alla maggiore Ferrucci e di allacciarsi con essa alla grande schiera dei maestri immortali del Risorgimento educativo politico e civile della Patria.

---

(1) Sulla marchesa di Barolo, già ricordata a proposito delle scuole infantili, vedansi : BERSEZIO V., *Trent'anni di vita italiana*, libro VI, capo I ; CANONICO T., *Sulla vita intima della marchesa F. Falletti di Barolo*, lettura del 5 febbraio 1864, Torino 1893. Su Matilde Calandrini e su Bianca Milesi vedi GAMBARO A., *Riforme religiose nel carteggio intimo di R. Lambruschini*, Torino, Paravia, vol. II, pagg. 142, 169, 313. Nell'archivio Aporti del Museo del Risorgimento di Milano si trovano parecchie interessanti lettere inedite della Calandrini all'Aporti. Sulla Milesi Mojon v. anche *Notice biographique* par *Emile Souvestre*, Paris, 1854.

(2) Ho presente la seconda edizione riveduta e corretta dall'autrice, Torino 1855. A pagina 292 una nota avverte che l'opera fu scritta nel 1846, ed essa pagina rispecchia bene lo stato degli animi dopo le amnistie e le riforme concesse da Pio IX.

(3) Sull'importanza fondamentale dell'idea della giustizia torna di spesso anche nell'altra opera *Sull'Educazione intellettuale* ; p. I, 181 : « se in ogni tempo l'osservanza della giustizia fu il più stabile fondamento della civile grandezza, nel nostro ella è necessaria in modo speciale ».

(4) *Dell'educazione intellettuale*, libri IV, indirizzati alla madre italiana. Due volumi. Torino, Pomba, 1849 e 1851.

(5) Vol. I, *passim*, specialmente pagg. 42, 139-140, 288.

(6) *Degli studii delle donne*. Torino, Pomba, 1853.

(7) *Ammaestramenti religiosi e morali*. Firenze, Le Monnier, 1877. Sulla Ferrucci cfr. IDA MANCINELLI SCATENA in « Dizionario ill. di pedagogia » di Martinazzoli e Credaro ; GERINI, *Gli scrittori pedagogici del secolo decimonono*, pagg. 500.

(8) *Sulla educazione della donna*, terza ediz., Torino, 1869, 3 vol. La prima ediz. del primo vol. è del 1860. Cfr. MARIA BOBBA, nel dizionario ill. di ped., e GERINI cit. pag. 526.

(9) *Epistolario di due istitutrici*, vol. III dell'opera *Sulla educazione della donna*.

SEZIONE TERZA

IL PROBLEMA DELL'EDUCAZIONE NELLA POLITICA E NELLA LEGISLAZIONE DEL RISORGIMENTO

CAPITOLO PRIMO

DAI GOVERNI ASSOLUTI ALLE RIFORME LIBERALI.

1. — Già s'è avuta occasione di vedere come i governi assoluti dominanti sulle varie regioni d'Italia nei primi decenni del secolo decimonono si comportassero di fronte al problema della educazione, che, un po' per influenza straniere, un po' per uno spontaneo e vivace moto delle coscienze più generose, si andava imponendo, nei suoi varii aspetti, all'opinione pubblica.

Fin là dove si scorgeva nelle iniziative pedagogiche un principio di carità cristiana rivolto a migliorare ed elevare, sia pure con scuole libri giornali, la coltura o almeno l'istruzione del popolo, a sottrarre i bimbi all'abbandono, a riparare le ingiustizie della natura o della sorte, i governi assoluti, e specialmente quelli del Regno-lombardo veneto, del Granducato di Toscana, dei Ducati, del Regno di Sardegna, lasciavano fare, e talvolta anche approvavano, e perfino si spingevano a favorire e incoraggiare le iniziative.

Ma quando appena in esse si mostrasse un motivo non esclusivamente di carità e uno spirito non essenzialmente di ossequio alle istituzioni, incominciavano i sospetti, i raffreddamenti, le avversioni, le persecuzioni, le condanne. Nel quale atteggiamento naturalmente giuocavano due preoccupazioni fra di loro connesse : quella politica e quella chiesastica : l'una che vedeva in quegli educatori o scrittori o maestri o istitutori di scuole o di asili i *patrioti* intesi a servirsi di quegli organismi e di quella propaganda per minare i fondamenti dei governi medesimi e preparare nuovi reggimenti e assetti politici; l'altra che vedeva in quegli studiosi e in quei benefattori, di spesso anche sacerdoti e fedeli di provata pietà, i *filantropi* intesi, in fondo, a introdurre nella vita civile principii nuovi che avrebbero allontanato il popolo dalle credenze e pratiche tradizionali della Chiesa e ne avrebbero scossa l'autorità.

C'era, indubbiamente, molto di vero e di fondato in quelle preoccupazioni : educare il popolo per mezzo di nuove acconce istituzioni, per mezzo del libro e della rivista, raccogliere i bimbi nelle scuole e asili infantili, preparare il maestro con corsi appropriati non erano che forme e vie diverse di risolvere un problema, non angustamente pedagogico, ma largamente nazionale e umano, voleva dire preparare il popolo alla coscienza del suo diritto e del suo dovere,

all'esercizio libero e fruttuoso delle proprie abilità, sollevarlo dalle anguste visioni del piccolo interesse o personale o comunale a quello della nazione, svegliare in lui la coscienza di una vita italiana a cui ciascuno doveva portare il contributo del proprio pensiero e della propria opera. Ma tutto ciò non voleva dire nella mente di quei nostri educatori e patrioti scuotere il concetto e il senso dell'autorità, rendere il cittadino ribelle o indifferente alle più sacre tradizioni religiose e civili. Troppo viva era in essi la coscienza morale e la fede religiosa. A ogni modo, i governi assoluti secondarono quei primi tentativi di rinnovamento e ampliamento dell'educazione in quanto e fin quando esso si mantenne o parve immune da ogni sospetto di liberalismo o di eresia. Così si spiegano le fortune delle scuole mutue e delle scuole infantili : le une accolte fra il 1819 e il 1821 con plauso e qualche incoraggiamento di principi, e più largamente in Toscana, in Lombardia, in Piemonte, ma poi dopo i moti del '21 prontamente represse e chiuse quasi dovunque, salvo in Toscana, dove, però, andarono languendo ; le altre istituite e patrocinate dallo spirito evangelico dell'Aporti, promosse fervidamente da buona parte della nobiltà e del clero, viste con simpatia da taluni governi, come l'austriaco del Lombardo-Veneto, il borbonico di Parma e Piacenza, il lorenese di Toscana, e, dopo il 1839, validamente appoggiate in Piemonte dal Re Carlo Alberto, ma osteggiate o sospettate là dove più avrebbero dovuto fiorire, negli Stati pontifici, gettarono per tutta Italia, con l'opera di maestri come l'Aporti e il Sacchi, il Boncompagni e il Rayneri, il Lambruschini e il Mayer, i germi di un rinnovamento educativo, che andava molto al di là della umile cura dell'infanzia, e che si incontrava, proprio in quei medesimi anni, fra il 1830 e il 1846, con la propaganda mazziniana, tutta impregnata del pensiero di una nuova educazione nazionale.

E quando le riforme e le costituzioni largite dai sovrani ai popoli parvero aprire la più felice età vaticinata e attesa, allora il problema educativo avrebbe dovuto trovare la più ampia via aperta per la sua soluzione, e qualche cosa infatti si tentò nella repubblica romana e dal governo costituzionale di Napoli. Ma quei bagliori rapidamente si spensero in tutta Italia, fuorchè nel Piemonte, dove quindi anche il moto pedagogico, come il politico, si raccolse. Fu allora, che tramontate, con la caduta di Venezia e di Roma repubblicana, le ultime speranze del tempestoso biennio quarantotto-quarantanove, e riaffermatosi invece in Torino, con lo Statuto di Re Carlo Alberto, il pensiero liberale nazionale, qui si riaccesero, per il concorso delle più nobili intelligenze e dei più generosi spiriti di tutte le parti d'Italia, le questioni educative scolastiche, slargandosi fuori dal primitivo, un po' angusto, orizzonte, e assumendo un'impronta nuova schiettamente nazionale. Erano passati i tempi in cui la costituzione della Società per l'istituzione delle Scuole infantili non poteva essere consentita se non in seguito a lunghe pratiche e contestazioni di governo ; e le Letture popolari del Valerio venivano soppresse per avere trattato dei mezzi di diffondere l'istruzione. Ormai la libertà di associazione e di stampa

sancita dallo Statuto rendeva possibile una larga e attiva opera in pro' della educazione; e il Governo stesso vedeva con simpatia ogni azione rivolta a discutere e risolvere i problemi della istruzione ed educazione del popolo.

2. — Il più importante segno di questo mutato spirito pubblico si ebbe nei vari provvedimenti legislativi che, a pochi mesi di distanza dalla promulgazione dello Statuto, si presero dal Governo Sardo in pro', della istruzione ed educazione nazionale. Era di essi ispiratore quel medesimo conte Carlo Boncompagni, che era stato fra i primi e più ardenti sostenitori delle scuole infantili, delle scuole di metodo, del giornalismo educativo. Egli, che, come ebbe a scrivere più tardi (1), aveva fin dalla prima gioventù pensato che « il popolo italiano doveva essere rigenerato dalla educazione e dalla libertà », e che aveva sempre collegato intimamente gli sforzi rivolti alla propaganda per l'educazione del popolo con quelli rivolti alla creazione di reggimenti liberali, quando fu ministro della Pubblica istruzione una prima volta dal 16 marzo al 27 luglio 1848, diede opera attiva, per quanto i tempi permettevano, a realizzare un alto programma educativo. Quando poi fu, per la seconda volta, chiamato a reggere la pubblica istruzione in quel Ministero dal 19 agosto al 19 dicembre 1848, di cui fu anima Pier Dionigi Pinelli, e sotto il quale si riuscì a conservare intatta in Piemonte quella libertà, che in un soffio potente di reazione scompariva dalle altre parti d'Italia (2), egli provvide con importanti leggi a far compiere al nuovo Stato costituzionale importanti passi nel campo dell'istruzione ed educazione nazionale. Era giunto per lui il momento di far servire la conquistata libertà civile e politica all'opera educativa, e di indirizzare questa a rendere sempre più e meglio benefici gli istituti liberali.

Con una legge (di 66 articoli), del 4 ottobre 1848, ordinava tutta quanta la materia dell'istruzione pubblica, e con un'altra (di 29 articoli) in data dello stesso giorno istituiva e ordinava i Collegi-convitti nazionali di educazione. All'una e all'altra legge seguivano immediatamente, nello stesso mese, i Regolamenti relativi (3).

È curioso a rilevarsi, come, mentre nella legge sulla pubblica istruzione sono nettamente distinte le scuole elementari (inferiori o superiori) dalle secondarie, e queste dalle universitarie, attribuendosi a ciascuna classe un campo speciale di studii, non è poi espressa in nessun modo l'obbligatorietà dell'istruzione elementare, nè di questa è determinata la distribuzione in classi e la durata. È, d'altra parte, importante a rilevarsi come in essa legge è nettamente e ripetutamente espresso il principio della sovranità dello Stato su tutta quanta l'educazione ed istruzione sì pubblica che privata. « Ogni istituto educativo, diceva l'art. 54, o per i maschi o per le femmine dipenderà dal Ministero di pubblica istruzione, e dovrà osservare le regole promulgate, o che saranno per promulgarsi in fatto d'istruzione pubblica. Tutti i privilegi finora ottenuti in pregiudizio di tale principio s'intendono rivocati ». E con precisione anche

maggiore l'art. 58 incalzava : « Niuna podestà altra da quella specificata nella presente legge avrà diritto di ingerirsi nelle discipline della scuola, nel regolamento degli studii, nella collazione di gradi, nella scelta od approvazione dei Professori e membri della facoltà universitaria, dei Professori e maestri e direttori di spirito delle scuole dipendenti dal Ministero di pubblica istruzione, e conseguentemente cesseranno tutte le autorità finora esercitate in dipendenza delle leggi, regolamenti ed usi in addietro vigenti in ordine alla pubblica istruzione, che non sono comprese nella presente legge ». Era un bel passo in avanti cha si compiva verso la realizzazione della funzione educativa ormai riconosciute allo Stato.

E un altro passo era segnato dalla importante legge sui Collegi-Convitti nazionali. Erano essi istituzioni nuove, create al posto di quelle analoghe dei Gesuiti, nei loro medesimi casamenti e con le loro medesime rendite (art. 2) ; provenivano quindi evidentemente dal concetto di assegnare una finalità del tutto nazionale all'opera educativa dei collegi convitti, e di porli sotto l'immediata direzione e amministrazione dello Stato. Non per questo assumevano carattere di istituti di educazione avversa alla religione, o non religiosa ; che anzi l'art. 15 disponeva molto nettamente che la Religione cattolica doveva essere fondamento dell'educazione morale, e l'art. 16 che la Religione stessa doveva formare l'oggetto di un insegnamento speciale affidato al direttore di spirito ; per tal fatto però accadeva che i Collegi Convitti nazionali fossero riservati ai cattolici. Il regolamento poi determinava con precisione il contenuto dell'insegnamento religioso, che doveva comprendere la spiegazione dei libri santi (dalla Genesi agli Atti degli Apostoli) e una serie di conferenze sulla religione cristiana riguardata dapprima come giusta, « ossia come fonte di giustizia, deducendo dalla dottrina della fede studiata nel catechismo la morale generale e speciale per i giovanetti », poi come bella, « derivandone la bellezza sì dalla storia, sì dalla profondità dei dogmi, e dalla santità dei precetti, dei riti e delle istituzioni », infine come vera e sapiente, esponendone lo stupendo sistema sulla scorta « dei pensieri del Pascal in quanto sono strettamente ortodossi, delle conferenze del Wieseman, delle osservazioni sulla morale cattolica del Manzoni, non che della teoria del sopranaturale del Gioberti». C'era in tutto questo l'impronta di una fede cattolica ammodernata e ravvivata dalla libera cultura dello spirito. Che se poi si consideri che in tali collegi-convitti anche le pratiche religiose, almeno per gli alunni interni, erano severamente ordinate e vigilate (art. 23-30 del Regolam.), si comprenderà come la novella istituzione, creata dal rinnovamento liberale della coscienza politica e civile della nazione, e da una violenta reazione contro l'educazione e la scuola gesuitica, rimanesse tuttavia aderente e fedele al tradizionale patrimonio religioso considerato come essenziale nell'opera educativa. La quale si svolgeva poi nel corso degli studii divisi in due periodi : l'elementare di quattro anni, in cui accanto agli insegnamenti di lingua, di aritmetica, di geometria comparivano i « racconti tratti dall'istoria d'Italia » ; e il corso medio di sette anni, in cui accanto all'insegna-

mento fondamentale del latino comparivano la geometria e la storia naturale, la storia antica e la lingua francese, e la filosofia abbracciava per un lato la filosofia razionale e, per l'altro, quella che si chiamava filosofia positiva, cioè l'algebra e la trigonometria, gli elementi di fisica sperimentale e di chimica generale.

Era, dunque, nell'assieme un organico piano di studii, che attestava nel legislatore una giusta visione degli elementi essenziali della cultura moderna e dei loro mutui rapporti nella formazione dello spirito ; era un piano di studii che collegava, pur forse qualche eccesso, per un lato, e con qualche deficenza, per l'altro, i migliori elementi del passato con le esigenze nuove, e che, ad ogni modo, rappresentava un notevole passo della legislazione italiana verso la grande meta di un elevamento e di un arrobustimento della cultura nazionale.

Una notevole conferma di quella matura coscienza pedagogica che ormai s'era costituita in Piemonte si ha in una circolare del ministro CARLO CADORNA (1809-1891), succeduto al Boncompagni : circolare che pubblicata (4) il 19 gennaio 1849, alla vigilia della generosa ma disgraziata ripresa delle armi, attesta con quale chiarezza di pensiero si badasse, pur in tanta preoccupazione e tensione degli animi, ai problemi dell'educazione. Infatti il Cadorna scriveva: « Dall'educazione e dall'istruzione han vita le virtù che cementano la famiglia, fondamento d'ogni civile società, da essa i sentimenti e le idee religiose, e quelle d'indipendenza nazionale, di libertà, d'ordine, di rispetto alla proprietà, e tutte le altre che costituiscono il cittadino degno di vivere in un paese libero ». Riferendosi poi alla funzione politica della scuola soggiungeva : « Niun cittadino può ora rimanere estraneo a ciò che interessa la cosa pubblica, e l'esercizio dei politici diritti richiede che essi siano per tempo ben conosciuti ed apprezzati, acciocchè si possano poi in utile della patria esercitare ». Infine girando lo sguardo su tutti gli istituti educativi dal più umile al più alto, dal più schiettamente didattico al più filantropico e caritatevole, raccomandava la creazione e la cura delle scuole infantili, delle serali e domenicali come delle casse di risparmio, di previdenza, di mutuo soccorso ; delle scuole classiche e delle tecniche e delle Università, a proposito delle quali scriveva : « La stima e il rispetto che i giovani debbono ai loro maestri, e che questi continueranno a procacciarsi colla scienza e col loro paterno affetto, faran prova siccome la libertà, anche nei giovani petti, sia conciliabile coll'ordine e colla disciplina ».

3. Le due leggi Boncompagni furono in genere accolte con molto plauso. Ma non mancarono tosto, pur da parte dei liberali, anche le critiche, le quali si rivolgevano principalmente sopra questi punti : 1) la mancata affermazione dei principii della obbligatorietà dell'istruzione elementare e della gratuità della scuola elementare pubblica ; 2) le insuffìcenze dei provvedimenti riguardanti la preparazione dei maestri e le scuole di metodo ; 3) la mancanza delle istituzioni di scuole medie non fondate sul latino e rivolte alla preparazione del-

l'alunno per le professioni tecniche e per i mesteri; 4) il modo e la misura dell'istruzione religiosa.

Le libertà di parola, di stampa, di discussione, di associazione sancite dallo Statuto dovevano favorire largamente le dispute e le polemiche sopra un argomento che toccava così da vicino la vita dello spirito e l'avvenire sociale e politico della nazione. D'altra parte gli avversarii del nuovo ordine di cose, in parte battuti dalla reazione della opinione pubblica e dai provvedimenti di legge, ma sempre agguerriti e pronti alla difesa e all'attacco, rinfocolavano con le loro obiezioni e censure gli animi; onde si formava una situazione spirituale singolarmente appassionata per i problemi della educazione e della scuola. Giornali, riviste, resoconti parlamentari, pubblicazioni dell'epoca sono pieni di voci diverse, di studii, di proposte, di critiche toccanti or l'uno or l'altro aspetto della vasta questione.

Una pubblicazione, fra le altre, mi sembra singolarmente significativa, ed è il volume che due ex-deputati della Camera subalpina, Luigi Parola e Vincenzo Botta, pubblicavano nel 1851 (5), per rendere conto delle osservazioni e degli studii da essi fatti sulle istituzioni scolastiche di Germania e d'Austria durante un viaggio compiuto nell'autunno del 1850, e per illustrare a un tempo, in confronto con quelle, le deficenze e i bisogni delle istituzioni scolastiche piemontesi. Il volume, che si riallaccia evidentemente a un famoso Rapporto sullo stato dell'istruzione pubblica in alcuni paesi di Germania pubblicato dal Cousin nel 1832 (6), è un cospicuo indice della serietà di preparazione e d'indagine, della larghezza e modernità di visione onde i problemi della scuola erano affrontati in Piemonte in quel caldo e luminoso mattino dello stato costituzionale, conde doveva di lì a pochi anni uscire la nuova Italia.

Più di una volta i due scrittori si riferiscono, con parole di lode, specialmente a riguardo dell'istruzione secondaria (7), alla legge Boncompagni, ma il volume è tutto quanto ispirato dal proposito di cooperare a una più vasta e più profonda riforma degli ordinamenti scolastici ed educativi del Piemonte.

Circa l'istruzione elementare il principio dell'obbligatorietà era dai due scrittori efficacemente sostenuto con riflessioni razionali e prove di fatto; e l'altro principio della gratuità delle scuole pubbliche era da essi del pari nettamente formulato in rapporto con il primo: «dichiarare alle famiglie del popolo, scriveva il Parola, (il quale è l'autore della prima parte del volume), che essi sono in obbligo stretto di educare i loro figli, e imporre una tassa pecuniaria per l'adempimento di questo dovere, più che una legge, sarebbe una derisione.» È lo stato, soggiungeva, «che deve somministrare i fondi dell'insegnamento pubblico, non i fanciulli per i quali è istituito. E allora soltanto, quando lo stato abbia acquistato un diritto per l'educazione di tutti i cittadini, ha forza l'autorità nello stabilire efficacemente le leggi obbligatorie e coattive. L'esempio dei paesi, dove l'istruzione è gratuita, prova che ella rendesi anche generale, solo che i governi il vogliano. E di raro hanno a porre in opera per ciò gli espedienti materiali della forza. La forza è già nel dovere, reso equo e pra-

ticabile ; è nel titolo dei sacrifici, che la nazione soffre per il bene pubblico, è nella virtù e nel merito intrinseco delle istituzioni, è nella natura e nel carattere degli uomini » (8).

E dopo d'avere diligentemente descritto il metodo d'insegnamento delle scuole elementari germaniche, il Parola lo confrontava con quello adottato nelle « scuole pedanti, irrazionali, empiriche, gesuitiche, dell'Italia», per invocare che anche in esse l'istruzione cominciasse « da ciò, che cade sotto l'azione dei sensi per venire a discorrere di ciò, che è estraneo ai sensi medesimi » ; e illustrava infine, con riflessioni che sembrano qua e là richiamare la dottrina rayneriana pubblicata un anno prima (9), quel procedimento analitico-sintetico, che però deve partire, come il Parola stesso riconosceva, « dalla prima operazione della mente, che è la percezione intellettuale, sintesi primaria o naturale».

Venendo poi a parlare della preparazione dei maestri, la quale, come è noto, aveva in Germania già allora una larga e sapiente organizzazione scolastica, il Parola denunciava con amare espressioni l'insufficenza, del Piemonte (10). Non disconosceva le benemerenze delle scuole di metodica recentemente istituite ; ma voleva giustamente che la dottrina del metodo si allacciasse a « un corso completo di pedagogia » ; che ai futuri maestri si richiedesse anche la prova « del loro valore nelle scienze esatte e naturali, negli studii della metafisica e della storia, della filosofia morale e dell'arte, e in tutti quei rami di di scienza che più si collegano con l'opera dell'insegnante », e che ai brevi corsi autunnali di metodo si sostituissero « le scuole normali come fondamento unico e indeclinabile delle scuole del popolo... regolari, uniformi, come in Germania sussistono, e in ogni parte dove è sacro il ministero magistrale, e l'intelletto di civiltà ». Tornando poi in un capitolo conclusivo sul medesimo argomento il Parola così incitava il governo novellamente uscito dalla riforma costituzionale : « Elèvi, dunque, il Governo al concetto di vera pedagogia le scuole di metodica, e, come causa di buona educazione del popolo, curi ed attempri la buona educazione dei maestri... formuli il programma di studio dei precettori aspiranti in consonanza con quelli delle scuole elementari, ossia, obblighi i giovani ad istruirsi largamente in quei subbietti, che devono agli altri svolgere ed insegnare ; più v'aggiunga l'arte didattica e l'arte pratica, l'idea direttrice e l'idea d'esecuzione, il principio dimostrativo della scienza, e il principio naturale degli esperimenti ». E riferendosi ancora al principio già patrocinato dell'obbligo e della durata dell'istruzione elementare formulava queste saggie proposte, che erano destinate, e soltanto in parte, a essere accolte nella legislazione di lì a un decennio. « 1. Tutti i cittadini dello Stato, dall'età dai sei ai dodici anni sono obbligati a frequentare le scuole primarie. 2. Anche dopo tale età, e fino a quindici anni compiuti, ogni cittadino è tenuto a frequentare le pubbliche scuole di ripetizione. 3. I padri di famiglia, i quali trascureranno l'obbligo dei figli inverso le scuole, saranno condannati alla multa settimanale, da cinquanta centesimi a un fr. e 50 cent. ; la quale andrà progressivamente aumentandosi del doppio, del triplo, del quadruplo, per i renitenti... 5. In

tutti i comuni dello stato devono aprirsi scuole elementari maschili e femminili in ragione di una per ogni seicento abitanti, a spese dei comuni medesimi. 6. La scuola è dichiarata istituzione dello stato... 15. Le scuole normali sono fondate in tutti i capoluoghi di divisione. Ad esse saranno sempre unite 1° un convitto, 2° una scuola elementare di compiuto insegnamento... 17. Il corso delle scuole normali è biennale per i maestri di classe inferiore, triennale per quelli di classe superiore ; il programma comprende le materie dell'insegnamento elementare più la pedagogia sì teorica che pratica, e la musica. 18. Gli allievi usciti da scuole normali non saranno approvati per un anno (o un biennio) se non in qualità di assistenti. Dopo tale epoca si presenteranno a nuovo esame e potranno ottenere la patente di maestri ordinarii » (11).

Era un vasto disegno. che additava mete molto lontane alla evoluzione del diritto pubblico scolastico, e definiva precisamente le sanzioni dell'obbligo, e inseriva con sapienza la preparazione del maestro nell'organismo della educazione popolare. Alcuni di quei concetti precorrevano così i tempi, che si può dire siansi attuati soltanto ai nostri giorni ; altri segnavano una strada, che forse converrà, sia pure con qualche correzione, riprendere.

Ma il libro dei due scrittori piemontesi toccava altri punti delicati e importanti dell'ordinamento scolastico. A proposito delle scuole secondarie così concludeva il quadro della situazione negli Stati Sardi : « Risultano almeno questi fatti : che le scuole secondarie erano e sono cattive in massima, troppo uniformi per tutti, grette, umili, puerili anche nel concetto signoreggiante della latinità, per le scienze vacue ed inutili, per la letteratura sterili, per l'arte dannose, per i mestieri e professioni diverse, che reclama l'attuale componimento della società, o nulle od effimere » (12). Onde si proponeva, sulla base dei confronti con l'ordinamento prussiano, che l'insegnamento secondario si dividesse in classico e tecnico ; che il classico si facesse « fondamento e materia prima di qualunque studio sociale, che conduce alle alte cariche scientifiche, ossia guida e veicolo alle discipline universitarie ; e però fosse armonizzato e congiunto collo spirito moderno dei tempi, coi doveri e diritti dello Stato » ; che il tecnico inferiore « giovasse a quanti intraprendono arti o mestieri comuni, siccome all'artefice, all'industriale, all'agronomo, al mercante, e il tecnico superiore servisse a coloro, che nelle professioni e nelle arti scelgono un ramo più elevato, ed hanno perciò bisogno di più squisita ed estesa coltura ». Degli studii classici si definiva con acutezza e giustezza il grande potere educativo, e si esaminavano con saggio criterio i principii metodici per rispetto alle varie materie d'insegnamento, quali erano praticate nei ginnasi di Prussia, di Sassonia e d'Austria ; ma si insisteva a un tempo sulla urgente necessità di « congiungere in bell'ordine lo studio delle scienze con quello delle lettere », e di creare la scuola tecnica compiuta di sei classi, delle quali tre costituenti il corso inferiore. E in corrispondenza con i due rami principali dell'istruzione secondaria si proponeva nel volume (con un pensiero molto alto e organico, che ancora oggi attende la sua esecuzione) l'istituzione

presso l'università di Torino di « una scuola normale a convitto per l'educazione degli insegnanti delle scuole secondarie : divisa in due corsi, scientifico e letterario ; ripartiti ambedue in sezioni corrispondenti all'insegnamento classico e tecnico ».

Anche dell'istituto universitario largamente trattava il volume dei due studiosi piemontesi, illustrando con molta precisione di dati e ricchezza di osservazioni lo stato degli ordinamenti germanici in confronto dei piemontesi. Il vizio principale di questi sembrava loro di restringersi « a un certo numero di primarie professioni sociali » lasciando « senza aiuto di studio e senza legge di disciplina le altre molte e importanti carriere che sono non meno utili, nè meno necessarie allo sviluppo della moderna società », onde si proponeva « a fianco della università scientifica, propriamente detta, un centrale istituto politecnico, il quale distinto in molte facoltà speciali tutte le diriga e a tutte dia norma e ordinamento » (p. 988). Erano, nella mente dei due autori, due grandi istituti universitarii, l'università scientifica e l'università politecnica, miranti insieme ai due fini dell'insegnamento superiore tra loro intimamente connessi, cioè « a comunicare e svolgere i principii della scienza nel suo concetto di unità e di universalità, come pure a preparare i giovani alle arti e professioni speciali, indirizzando le teorie scientifiche alla loro applicazione pratica » (p. 994). I due fini, culturale e professionale, erano, dunque, tenuti presenti insieme, come del pari essenziali alla organizzazione e vita universitaria. E seguivano, nel progetto di riforma, altre proposte riguardanti la vita interna dell'Università, degnissime ancora oggi di essere considerate.

Un ultimo punto, al quale accennava il volume, ma sul quale non si tratteneva a lungo, come faceva su altri, è quello dell'insegnamento religioso. Rilevato che in Prussia e Sassonia « l'istruzione religiosa ha in mira di propagare e fondare soprattutto la dottrina protestante », e che « all'insegnamento dei precetti ecclesiastici va innanzi sempre il libero esame, la discussione, il raziocinio » (p.106), si osservava anche in altro luogo : « Non bisogna credere che in Germania stessa, laddove la fede è avvalorata e diretta dal libero esame, manchino gli oppositori del catechismo scolastico, i quali, come noi, opinino appartenere questo alle famiglie, non ai maestri dello Stato » (p. 352) ; e si soggiungeva : « Vero è che l'insegnamento di religione esiste ; ma diretto a uno scopo morale più che dogmatico ». Così veniva sfiorata una questione ardente, e messa innanzi timidamente una soluzione, che non era quella della legge Boncompagni, nè quella che di lì a un decennio doveva essere accolta nell'altra più vasta e importante legge, che prese il nome dal Casati e che rappresentava quasi la conclusione di tutto quel gran fermento di discussioni politico-pedagogiche.

4. — Le quali trovarono, proprio in quegli anni fra il 1850 e il 1859, il loro sfogo maggiore nella disputa ampia e varia che s'accese intorno a un tema che può dirsi fondamentale per tutta la nuova concezione dell'opera educativa

nei suoi rapporti con lo Stato. Era la disputa circa la libertà d'insegnamento, a cui già il Parola e il Botta avevano accennato in parecchi punti della loro opera. Essi, infatti, riferendosi alla esperienza della Francia, la quale aveva agitato negli anni precedenti alla legge Falloux del 1850 la medesima questione, se, cioè « giovi che l'insegnamento sia libero, oppure sindacato, protetto e tutelato dallo Stato », così, con chiara e precisa espressione, soggiungevano : « Questa specie di libertà può essere intesa in due modi, cioè libertà illimitata, la quale escluda qualunque repressione, infuori quella delle leggi penali, e lasci in facoltà di ciascuno istruirsi ed istruire come meglio desidera ; oppure libertà temprata e condizionata, la quale ponga a lato delle scuole libere l'insegnamento ufficiale, e l'uno e le altre con certe leggi e sotto certe condizioni sorvegli ; e guarentisca la moralità e l'abilità dei maestri. E, dopo d'essersi dichiarati favorevoli in massima al libero insegnamento, inteso come « un diritto dei popoli maturi e civili » come « il principio della emancipazione completa dello spirito umano », avvertivano però con altrettanta energia che esso : « In rapporto all'istruzione primaria non può ammettersi, e neppure in alcuna delle altre parti, se il suddetto grado di maturità e di civiltà non è raggiunto dalle nazioni : non può ammettersi se prima i popoli non siano al coperto dalle insidie, dagli inganni, dalla mala fede dei partitanti dell'assolutismo » (p. 281). Ai quali poi, cioè, in breve, ai Gesuiti, si riferivano i due studiosi piemontesi, attribuendo loro il proposito di aspettare l'ora per « esercitare di nuovo il monopolio delle menti giovani », e avvertendo che « i pericoli del sistema di libertà assoluta applicata alle scuole elementari crescerebbero a mille doppi, ove lo si volesse estendere all'istruzione secondaria, nella quale i nemici della civiltà ebbero sempre ai loro fini malefici uno strumento vieppiù potente quanto più largo è il campo degli studii, più viva la facoltà degli allievi e più importante il ceto a cui questi appartengono ». Costoro, concludevano vibratamente, « costoro, che ogni libertà sempre avversarono, gridano a tutta gola libertà d'istruzione, ben sicuri che, questa stabilita, non tarderanno ad ottenere il monopolio » (p. 701, nota).

La importante questione si presenta così sotto il suo aspetto propriamente politico ; e fu principalmente in tale luce che essa, come era ben naturale, venne agitata nelle discussioni successive, alle quali portarono il proprio contributo uomini, si può dire, di tutte le parti d'Italia, filosofi e statisti, parlamentari e insegnanti.

---

(1) I. BERNARDI, *Di Carlo Boncompagni e del pubblico insegnamento in Italia* in « Atti del R. Istituto Veneto » vol. VII, ser. V ; ROMIZI A. *Storia del Ministero della P.I.*, parte I, Milano, 1902.

(2) A. CARLE, *La vita e le opere di C. Boncompagni di Mombello* in « Memorie della R. Accademia delle scienze di Torino », serie II, tomo 34°.

(3) *Atti del Governo di S.M. il Re di Sardegna*, vol. 16°, parte II, pagg. 939, 969, 1013 (Regolamento disciplinare della Università degli studii) ; 1029 (Regolamento interno dei Collegi-convitti nazionali).

(4) *Il Risorgimento*, 1849, 12 gennaio.

(5) *Del pubblico insegnamento in Germania.* Studi del Dottore LUIGI PAROLA e Professore VINCENZO BOTTA già deputati alla Camera subalpina. Torino, Tip. di G. Favale e C., 1851. Un vol. di pag. 1021

Di uno degli autori, il dott. Vincenzo Botta, nato a Cavallermaggiore nel 1818, così scrive LUIGI CHIALA (*Giacomo Dina e l'opera sua*, Torino, 1896, vol. I, p. 345, nota): « Nelle elezioni generali del gennaio 1849 fu mandato deputato alla Camera subalpina del collegio di Carrù. Sciolta la Camera nel novembre di quell'anno, ritirossi dalla vita politica, e fece un viaggio in Germania con incarico scientifico avuto dal governo sardo. Tornato in Piemonte pubblicò, insieme col dott. Parola, che gli era stato compagno nel viaggio, una pregevole monografia col titolo: *Sul pubblico*, ecc. Nel '53 partì alla volta degli Stati Uniti d'America e fissò la sua residenza a Nuova York, ove non tardò ad acquistarsi molta autorità, della quale si valse costantemente a favore della causa italiana. Legato da parecchi anni da intima amicizia col Dina, scrisse da Nuova York moltissime lettere all'*Opinione* intorno alle principali questioni del giorno. Morì nel '94 a Nuova York lasciando in tutti gran desiderio di sè ».

(6) *Rapport sur l'état de l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne et particulièrement en Prusse par* M. V. COUSIN. Nouvelle edition. Paris, Levrault, 1833.

(7) vol. cit. pp. 311, 325, 326, 327 nota. A proposito dei collegi nazionali si scrive: « Ai gravi mali che viziano radicalmente la nostra istruzione secondaria, si cercò, è poco tempo, un rimedio efficace nell'istituzione dei collegi nazionali.... Basta enunciare il concetto dell'istruzione, perchè essa debba trovare in tutti i buoni un sentimento di sincera approvazione. Se l'attuamento non corrisponde adeguatamente alla grandezza del concetto ... non è men vero che quella istituzione con tutti i suoi difetti sia dal lato della amministrazione che dell'insegnamento, fu un effettivo progresso della pubblica istruzione ».

(8) PAROLA e BOTTA, *cit.*, pag. 57.

(9) G. A. RAYNERI, *Primi principii di metodica*, Torino, 1850; PAROLA e BOTTA, *cit.*, pag. 90-93.

(10) Degna di essere riportata è questa pagina: « Da lunga stagione gli studi elementari per noi non esistevano, o si risolvevano a nullità di scopo; non v'era legge, non regola per gli insegnanti; i più attaccati al vecchio irrazionale sistema di lettura e scrittura, svolto con lunghi e noiosi esercizi: maestro ed arbitro lo staffile, le durezze delle pene sostituite al metodo, la degradazione morale alla religione, pochi emancipati dalle forme pedantesche per talento o per vezzo, non per amore di scienza; quindi questi ultimi disparati tra loro, l'un dell'altro dubitosi, diretti per diverse vie, opposti e contraddicenti ai primi, quindi instabilità, discrepanza, incertezza negli studi parziali d'ogni comune, dissoluzione e anarchia nell'educazione generale dello Stato. Istitutore in molti paesi era per necessità il vice-parroco, riconosciuto o no dal comune come tale, in altri paesi non v'erano affatto precettori, e in altri esercitavano tale ufficio volontariamente poveri contadini, sotto l'influenza però sempre del sacerdote; non importa se ignorante o vizioso. Era appunto maestro, solo perchè sacerdote. In quasi tutti i luoghi, per giunta d'errore, l'insegnamento elementare era ridotto allo studio del latino, giusta la regola del Donato, trascurata per intiero la lingua italiana, l'aritmetica e ogni altra parte più importante dell'istruzione popolare » PAROLA e BOTTA, *cit.*, 124.

(11) PAROLA e BOTTA, *op. cit.*, pag. 291-3. Nel medesimo capitolo conclusivo della prima parte del vol. sono esposti alcuni dati statistici circa l'istruzione elementare in Piemonte, che meritano d'essere riportati: Dai rapporti ufficiali del 1849-50..... « emergerebbe che rimangono privi di qualunque sorta d'insegnamento 253.794 maschi, e 350.395 femmine.... Godono di pubbliche scuole elementari maschili 2.599 co-

muni, di scuole elementari femminili 690. Sono affatto sprovveduti della prima 421 Comuni, della seconda 2.679. In totalità mancano di scuole, tra femminili e maschili 2.679 comuni ». E a pag. 304 un quadro statistico, indicante il rapporto degli allievi delle scuole elementari alla popolazione dei diversi paesi d'Europa, dà per gli stati sardi una proporzione di 1 allievo su 24.9 abitanti, mentre ne dava 1 su 4.3 a Berna, e 1 su 5 in Sassonia ».

(12) Parola e Botta, *cit.*, pag. 311 e sgg.

CAPITOLO SECONDO

LA LIBERTÀ D'INSEGNAMENTO.

1. — Il problema della libertà d'insegnamento, che in Piemonte si affacciava alla ribalta della vita pubblica coi primordi dello stato costituzionale, non era nuovo in altri paesi. In Francia esso aveva una lunga storia, che risaliva alla grande Rivoluzione, quando per ben due volte, nel 1789 e nel 1792 la libertà d'insegnamento, invocata prima dal Mirabeau per convenienza finanziaria, poi dal Condorcet per l'autorità di un principio filosofico, impedì, come dice uno scrittore moderno (1), la creazione di una scuola nazionale, di cui le Assemblee costituente e legislativa avevano pur proclamato l'utilità e l'urgenza. Riaffer mata solennemente in un decreto del 29 frimaio anno II (19 dicembre 1793), la libertà d'insegnamento ebbe per effetto di indebolire sempre più la scuola pubblica di Stato, finchè venne Napoleone, che, sulle rovine di quella, instaurò, e a suo beneficio, il monopolio (1808) dell'istruzione e dell'educazione per mezzo dell'Università imperiale. Ma sotto la Restaurazione, che aveva conservato l'Università napoleonica cambiandole solo l'epiteto di imperiale in quello di reale, e facendone insieme una milizia privilegiata agli ordini del potere pubblico, si sferrò la grande campagna, condotta dal Lamennais e dal Lacordaire per un lato, dal Carnot, dal De Lasteyrie e dal Constant per l'altro, in favore della libertà d'insegnamento. La quale venne in certo modo accolta dalla monarchia liberale di Luigi Filippo, con la famosa legge Guizot dal 1833, ma più a riguardo della scuola primaria che della media, poichè l'una, in omaggio alla libertà, era abbandonata dallo Stato alla vigilanza della Chiesa, l'altra era conservata sotto il dominio dell'Università di Stato: regime che fu, dopo molte discussioni e lotte parlamentari, in cui emersero le figure di monsignore Dupanloup e di Adolfo Thiers, mantenuto ed esteso con la legge Falloux del 15 marzo 1850. Per essa si riconoscevano due specie di scuole: le *pubbliche* (del Comune o dello Stato) e le *libere* (mantenute da privati o da associazioni); le prime dipendevano per la nomina dei maestri dai consigli municipali, e, per la sorveglianza dell'insegnamento, dal sindaco e dal curato o dal pastore; le altre non erano sottoposte ad altra condizione fuorchè, per l'insegnante, il conseguimento del baccellierato e del brevetto o il tirocinio, e, per quanto riguarda la vigilanza, erano tenute solo a osservare le esigenze della moralità e dell'igiene. L'esperienza, dice il Seignobos, ha dimostrato che l'azione profonda di questa legge non fu nè l'introduzione in Francia della libertà d'insegnamento invocata per giustificare la legge in teoria, nè la subordinazione dei laici al clero, che ne era stato lo scopo pratico. La libertà di aprire scuole non ha servito ai laici, che non avevano i mezzi pecuniari per mantenerle; laddove

le congregazioni religiose avevano sufficienti forze di denaro e di personale per creare collegi e scuole. D'altra parte si ruppe l'unità d'educazione che pur si credeva di mantenere a profitto del clero: nei paesi misti, dice sempre il Seignobos, la scuola confessionale separò fin dall'infanzia i cattolici e i protestanti in due nazioni nemiche, e in tutto il resto della Francia si stabilì un'ostilità latente fra gli allievi usciti dai licei pubblici e quelli usciti dalle case ecclesiastiche; l'Università non fu nè distrutta nè sottomessa alla Chiesa, ma la Chiesa diventò un istituto d'istruzione rivale dell'Università.

2. — Ora, di quelle lotte e di quelle esperienze si dovevano risentire fortissimi gli echi in Piemonte: la vicinanza, le relazioni intellettuali molteplici, l'affinità psicologica dei due popoli e delle due situazioni politiche dovevano riaccendere qui l'aspro dibattito, che là da più di mezzo secolo si agitava.

Già fin dal 1844 il conte di Cavour, che aveva mostrato, ancor giovanissimo, di interessarsi dei problemi d'educazione popolare dando la propria opera all'amministrazione della Società per le Scuole infantili, e che nei suoi viaggi all'estero, in Isvizzera, in Francia, in Inghilterra si era sempre molto interessato di problemi d'educazione, visitando asili, scuole, istituti (2), il Cavour, dico, dinanzi agli sforzi che in Francia il partito clericale faceva per ottenere la piena libertà d'insegnamento, non se ne mostrava punto spaventato. « Permettendogli, scriveva, di entrare liberamente in gara con l'Università, lasciandogli il campo libero, basteranno pochi anni per dimostrare la sua incapacità, i suoi errori, le sue false tendenze. Ciò che accade in Piemonte lo prova all'evidenza. I Gesuiti e il clero vi godono non solo la libertà, ma il monopolio dell'insegnamento. Eppure, che cosa hanno ottenuto sullo spirito pubblico? Nulla, assolutamente nulla. Non v'è che un grido solo, una sola voce contro l'insegnamento clericale. Se il paese godesse del minimo dei diritti o della più piccola libertà, se ne servirebbe per cacciare i Gesuiti, che esso detesta, e togliere l'insegnamento dalle mani dei preti » (3).

Il Cavour, dunque, riteneva, da quell'entusiasta liberale che era, che la libertà d'insegnamento, mettendo sul medesimo piano e nelle stesse condizioni, almeno politiche e giuridiche, i diversi indirizzi e metodi di coltura, avrebbe giovato a dimostrare di ciascuno l'efficacia educativa e la rispondenza ai bisogni spirituali del tempo. Ma tutto questo presupponeva, pur nel suo pensiero, due condizioni essenziali: una, che ci fosse realmente nello stato spirituale del paese la possibilità di una gara di cultura fra i varii enti e istituti di educazione, in modo che la libertà giuridicamente riconosciuta non si traducesse in un reale privilegio a favore di un solo indirizzo; seconda, che la libertà d'insegnamento si associasse alla piena libertà pur di coscienza e di culto, in modo che la gara nel campo della educazione fosse abbandonata alle sole forze della vita dello spirito.

Ora gli è appunto sul modo di intendere e di realizzare la libertà d'insegnamento in rapporto alle due accennate condizioni, che si svolge tutto il grande

dibattito negli anni immediatamente successivi alla concessione dello Statuto e alla promulgazione delle leggi Boncompagni. Lo Statuto aveva bensì sancito i principii della libertà politica e civile, ma nel primo articolo aveva riconosciuto alla Religione cattolica, di fronte agli altri culti appena tollerati, una posizione sua propria come religione dello Stato ; onde lo stesso Cavour, in un articolo del 18 maggio 1848 del suo giornale « Il Risorgimento » auspicava il giorno in cui nella Magna Carta italiana si sarebbe dichiarato « nel modo il più esplicito essere ogni coscienza un santuario inviolabile, e doversi accordare a tutti i culti una intera libertà » (4). D'altra parte, la legge Boncompagni aveva, come s'è visto, sancito il principio della sovranità dello Stato su tutta quanta l'istruzione ed educazione sì pubblica che privata. Ce n'era, dunque, abbastanza perchè si accendesse una larga disputa fra i fautori e gli avversarii della libertà d'insegnamento. Da una parte quei liberali che del rinnovamento civile e pedagogico piemontese vedevano una condizione nel pieno riconoscimento, da parte e sotto la tutela dello Stato costituzionale, di tale libertà, della quale, però, a un tempo, si facevano paladini quei clericali che, forti della speciale posizione concessa dallo Statuto al culto cattolico, e del reale profondo prestigio ad esso conferito della comune coscienza, intendevano la libertà come assoluta, al di fuori di ogni concorrenza statale, e ritenevano di potere trarre da essa il massimo profitto per il proprio indirizzo educativo (5) ; dall'altra quei liberali che, pur pronunciandosi favorevoli in astratto al principio della libertà d'insegnamento, vedevano nelle condizioni speciali, in cui era posta dalla legge la Chiesa cattolica e, forse più ancora, nell'atteggiamento del partito clericale ostile allo Stato nuovo e alle sue implicite tendenze, un pericolo per la realizzazione di quella feconda gara di cultura e d'educazione, che era, in fondo, il fine verso cui miravano i sostenitori laici della libertà.

Già P. C. Boggio, uno degli amici più fidi del Cavour e collaboratore di lui nel « Risorgimento », aveva in questo giornale, nel maggio e giugno del '48, trattato in due articoli (6), con finezza e chiarezza di argomentazione, della libertà d'insegnamento. Partendo dal principio che « nessun uomo di senno potrebbe oggidì in buona fede contestare la necessità di largamente istruire ed educare il popolo », e che quindi allo Stato spetta l'ufficio di organizzare un completo sistema d'insegnamento, egli confutava le due tesi estreme, quella della libertà assoluta consentita ai privati al di fuori di ogni ingerenza e controllo del Governo, e quella del monopolio governativo nel campo della scuola e dell'educazione, per sostenere l'altra di una « simultanea azione del governo e dei privati », e quindi di una libera concorrenza, « in guisa però che chi aspira ad aprire o dirigere scuole, debba riunire certi requisiti da determinarsi con legge apposita, e rimanga inoltre soggetto alla sorveglianza dell'autorità competente ». E confortava la sua tesi con questa essenziale considerazione che ai Governi « non solo compete il diritto, ma incombe eziandio strettissimo il dovere di non permettere che alcuno si faccia educatore del popolo, se prima non abbia dato sufficienti guarentigie di capacità e di moralità, le quali val-

gano ad assicurarci dell'uso che egli è per fare della sua influenza ». La quale considerazione egli anche opponeva ai sostenitori del monopolio governativo (Cousin e Royer Collard), sembrando a lui che il diritto del Governo si restringesse appunto « a potere esso pure aprire e dirigere scuole, e richiedere dagli istitutori certe garanzie di capacità e di moralità, stabilite dalla legge, e a sorvegliare le scuole dirette da privati ». Come potremo, soggiungeva con sagacia, « guarentire veramente, praticamente la libertà di coscienza, se proscriviamo la libertà d'insegnamento ? ».

Sospeso il dibattito nel grande angoscioso travaglio dalle delusioni del '48 alla tragedia del '49, esso andò poi a mano a mano riavvivandosi, con la ripresa degli spiriti e della fede liberale. Incominciò nel 1850 Domenico Berti, già favorevolmente noto fra gli studiosi per l'opera data alla scuola di metodo e ai nuovi indirizzi educativi, a pubblicare sulla « Rivista italiana » un ampio articolo (7) in difesa della legge Boncompagni, dimostrando, contro gli scrittori dell'« Armonia », come in essa legge l'azione del governo non violasse « diritto alcuno nè della Chiesa, nè dei municipii, nè dei padri di famiglia », e pur riconoscendo alla Chiesa il diritto d'insegnare « perchè Iddio gliene impose il dovere », riaffermava per lo Stato Sardo, in confronto di altri stati, come l'Inghilterra e il Belgio, il bisogno di « un insegnamento libero e nazionale, tutelato e diretto dal governo ». E una prima vivace schermaglia sull'argomento si ebbe al Parlamento subalpino in seduta del 13 marzo 1851, quando, essendo Pietro Gioia ministro dell'istruzione, il Cavour, ministro di marina, agricoltura e commercio, si levò a sostenere contro il deputato Asproni e il liberale progressista Sineo, e con l'appoggio di Cesare Balbo, il principio della libertà d'insegnamento, adducendo, contro l'obiezione degli inconvenienti a cui essa può dare luogo, l'argomento fondamentale che non v'è libertà. « la quale non produca frutti amari, che produca benefizi senza inconvenienti di sorta ».

E in un'altra scaramuccia parlamentare del 21 novembre dello stesso anno il Cavour, confutando un altro liberale democratico, il Valerio, riaffermava la propria fede nella bontà di quel principio, negandone anche gli inconvenienti e gli amari frutti pur dianzi ammessi.

3. — Ma dove il dibattito assunse un andamento più scientifico e filosofico fu nelle discussioni delle Accademie, delle Riviste e dei Giornali.

Per incarico di una commissione, a cui il ministro Mameli (succeduto al Cadorna) aveva affidato l'ordinamento delle leggi universitarie, Luigi Amedeo Melegari presentava nel marzo del 1851 una relazione di studii e proposte informata al concetto della libertà nell'Ateneo (8). Su di essa si agitò un'ampia discussione in varie sedute dell'aprile e maggio del Comitato centrale della « Società d'istruzione ed educazione », alle quali presero parte, oltre il Berti difensore strenuo e vivace del principio di libertà, il Melegari stesso, il Rayneri, il Danna, e altri ; ma « niuno, dicono gli Atti (9) della Società, si mostrò oppositore alla libertà d'insegnamento introdotta con molta moderazione e cautela

dal progetto nel suo Ordinamento degli studii universitari » (10). Analoga discussione si accese nel giugno nel « Comitato di filosofia italica », istituitosi in Torino e inaugurato dal Boncompagni : vi presero parte G. M. Bertini, che già nell'aprile del '48 aveva sul *Risorgimento* sostenuto l'obbligo per lo Stato non solo di istruire ma di educare gratuitamente, e a cui conferiva ora molta autorità la recente pubblicazione del volume *Idea d'una filosofia della vita* (11), il Farini, amico e collega del Cavour nella direzione del « Risorgimento », l'Albini, maestro celebrato di diritto nell'Ateneo e scrittore di notevoli saggi su argomenti d'educazione nella « Rivista italiana » (12), Ed erano presenti Bertrando Spaventa, che aveva nella stessa seduta letto un lungo ragionamento sulla filosofia morale di Giordano Bruno, e Terenzio Mamiani che chiuse la seduta, dice un cronista del tempo (13), con la sua parola « immaginosa e piena di tutte le grazie dello stile e della greca erudizione ». Il Boncompagni in un ampio discorso (14), più veramente giuridico che filosofico, rivendicava bensì allo Stato il diritto, riconosciutogli nella legge che portava il suo nome « di penetrare nella scuola, e di vegliare sull'insegnamento che vi si dà », di « prescrivere un certo grado da sapere per esercitare alcune professioni », ma si mostrava geloso custode della libertà di pensiero « non potendo concepirsi come possibile che un consiglio di ministri deliberi sul sistema migliore in fatto di scienze, di filosofia, di storia, di critica letteraria », e invocava la concorrenza che nella scienza, come nell'industria, è necessaria ad eccitare tutte le facoltà umane, a dare così all'insegnamento ufficiale una spinta più vigorosa, a preservarlo dall'inerzia, dal torpore, dalle servilità ». Ma chi anche allora emerse nella discussione fu il Berti, il quale sostenne il principio che la scienza non deve avere altro fine che sè medesima, altro obbietto che la verità senza servire di mezzo o di strumento ad alcuna autorità sia politica sia religiosa, onde egli considerava vane le paure di coloro che si fingono gravi pericoli nella libertà dell'insegnare. Molti, adunque, e autorevoli erano i fautori della libertà d'insegnamento, concepita in astratto, come il principio da porre a base di una riforma generale, che in parte correggesse e migliorasse l'ordinamento dato dalla legge Boncompagni. Ma forti e autorevoli eran pure le voci degli oppositori.

Infatti, subito dopo quelle discussioni, il prof. Pietro Caldera, che in un Saggio (15) pubblicato nel 1848 aveva delineato un piano di riforma dell'istruzione secondaria, e che ora come redattore capo del « Giornale della Società d'istruzione e d'educazione » aveva riferito intorno a quelle discussioni, pubblicava un suo vivace articolo, in cui sopra tutto si proponeva di indagare e denunciare i motivi e i modi adottati all'estero, principalmente in Francia e in Belgio, dai più accaniti sostenitori della libertà d'insegnamento ; ma vi inseriva alcuni concetti di carattere generale che meritano di essere riportati. « I grandi patroni della libertà d'insegnamento, osservava acutamente il Caldera, considerarono per sacrosanta fonte di questo diritto comune la individualità e la missione umana ; ma l'individualità fu da essi considerata solo

nell'insegnante, vale a dire in loro stessi. Ma quella molto più inviolabile del fanciullo o del giovane non solo non fu da essi rispettata, ma invece riguardata, come materia greggia, che la natura produce per l'industria e la concorrenza degli uomini già fatti ». Secondo il Caldera era necessario contrapporre o sovrapporre al principio tanto discusso quello della tutela dei giovani. Ora, chi la terrà una tale tutela, diceva, se non chi è il più gran mallevadore del ben comune ? E tale non può essere se non la nazione. « Perciò domini sulla gioventù il principio della tutela pubblica, epperciò il principio conservativo ; e l'educazione e l'istruzione sia cosa officiale quanto si può. Il principio progressivo ossia la libertà incominci quando l'individuo è fatto ; e basterà largamente al bisogno dello svolgimento nazionale e individuale. Anzi sarà uno svolgimento molto più normale quando incominci da una personalità che abbia ricevuto lo spirito e la forma propria del suo paese. Trascurato questo, è trascurato il sommo » (16).

D'altra parte, un giornale politico, « Il Progresso », organo dei liberali più avanzati e democratici, quali il Correnti. il Depretis, il Tecchio, il Crispi, il Robecchi, accoglieva dal luglio al novembre di quel medesimo anno 1851 diversi articoli acutamente dialettici e talora amaramente sarcastici di Bertrando Spaventa che, in parte polemizzando col Berti e con la « Croce di Savoia », col Boncompagni e col « Risorgimento », in parte attaccando i clericali e i loro periodici, discuteva nei suoi fondamenti e confutava nelle sue applicazioni la libertà d'insegnamento. Nessun dubbio per lo Spaventa che tale libertà è « il doppio risultato del diritto del pensiero di manifestarsi liberamente e del diritto che hanno gli uomini alla libera associazione », e che, riconoscendo sovrana la ragione, bisogna riconoscere e volere che sia riconosciuto libero l'insegnare : tanto è a dire libertà quanto autonomia della ragione. Ma la questione per lo Spaventa non s'aggirava su quel punto, che era concordamente accettato dai liberali delle due schiere opposte ; bensì su questi altri. Avuto riguardo alle condizioni morali, religiose ed intellettuali del nostro Stato, l'insegnamento deve essere assolutamente libero ? Era, dunque, portato il dibattito sul terreno dell'opportunità politica, e allora lo Spaventa francamente rispondeva : « Quando in un paese, anche politicamente libero, il sentimento religioso è costretto a manifestarsi in una forma determinata, ed imposta esteriormente da un'autorità riconosciuta dallo Stato, e non esiste la separazione dello spirituale dal temporale, non si può con sincerità affermare che il principio di libertà, unica base ragionevole degli Stati moderni, sia pienamente attuato e formi l'essere e la sostanza della vita nazionale » (17). Ond'egli traeva la conseguenza che la libertà d'insegnamento senza la libertà di religione, la libertà di culto, la libertà di coscienza non poteva essere che illusoria. E incalzava i suoi avversarii così : « Fate che questa vostra libertà d'insegnare contenga espressamente la libertà di studiare, di educare, di credere e di pensare come si vuole ; e noi del migliore animo passiamo alla vostra bandiera armi e bagaglio ».

Al che il Berti rispondeva giustamente (18) che non era logico opporsi alla libertà d'insegnamento per il fatto che il primo articolo dello Statuto conferisce alla religione cattolica il carattere di religione dello Stato. Le libertà, osservava, si acquistano ad una ad una, e non è giusto rifiutare una perchè non si hanno le altre. « Se voi aveste ricusata la libertà di stampa in grazia dell'articolo dello Statuto, potreste ora mercè la stampa censurare questo stesso articolo ? Dateci prima la libertà di religione, ci dite, e poi quella dell'insegnamento. E noi rispondiamo : dateci la libertà d'insegnamento, poichè questa tira con sè l'altra ». Ma il dibattito, sollevandosi dalle contigenze politiche nella regione dei principii filosofici, metteva di fronte, in modo più profondo, i due contradditori. Lo Spaventa infatti osservava che, se del diritto d'insegnare « non v'ha altra origine filosofica che il diritto dell'individuo, donde si potrà trarre una regola di limitazione ? » E se questa regola, — come il Berti naturalmente doveva ammettere — è necessaria perchè « ci sia l'autorità collettiva, e non può consistere nel diritto individuale, come può essere questo la prima origine filosofica di ogni diritto, di ogni giurisdizione, d'ogni sovranità ? ». Onde lo Spaventa era portato a contrapporre alla tesi dell'individualismo liberale propria del Berti la sua che, distinguendo nella legge la forma dalla essenza, cioè una parte accidentale e mutabile, la quale corrisponde ai varii interessi degli uomini, ed un'altra assoluta e necessaria, la quale corrisponde alla sostanza medesima dell'intelligenza e del volere umano, che è la ragione, traeva appunto da tale Ragione universale la libertà, la nazionalità, l'indipendenza, e respingeva sia la sovranità posta nell'individuo, che ingenera, secondo lo Spaventa, il dispotismo, sia la sovranità, che il Berti collocava, al di sopra dell'uomo « in luogo in cui non arriva la fortuna », e che ingenera, sempre secondo lo Spaventa, la teocrazia. Così la disputa pedagogico-politica veniva ricondotta dal suo medesimo sviluppo ai suoi fondamenti filosofici, dove si rivelavano le opposizioni inconciliabili dei due pensatori, cioè dei due indirizzi : lo spiritualismo liberale del Berti, e l'idealismo hegeliano dello Spaventa.

Intanto la questione continuava a interessare l'opinione pubblica, e se ne videro gli effetti nel Congresso della Società d'istruzione e d'educazione tenutosi in Alessandria nell'ottobre (14-23) di quel medesimo anno. Vi parteciparono parecchi fra i più noti e stimati cultori di discipline pedagogiche, come l'ex-ministro della pubblica istruzione, Carlo Cadorna, i professori Albini, Rayneri, Caldera, Canizzaro ; e si esaminò il problema tanto in rapporto alla istruzione universitaria che in rapporto alla media. Sulla prima la discussione si ridusse a determinare le garanzie dell'insegnamento libero entro l'Università ; ma sulla seconda il dibattito fu molto più vivo con l'impronta più schiettamente politica. Il Cadorna principalmente vi emerse sostenendo bensì in linea di diritto il principio della libertà d'insegnamento, ma osservando in linea di fatto che non era giusto di fronte alla podestà ecclesiastica, potente « di denaro, di influenze, di protezione privilegiata dalla legge, di appoggio di partiti politici anche esterni », « porre il privato, scevro di mezzi e costretto a fare pagare

la sua istruzione ». E sarà il governo, soggiungeva il Cadorna, che ha creato e che mantiene questa ineguaglianza, che aprirà nello stesso tempo il libero combattimento? Riducasi ognuna delle due podestà ai suoi fini, ed ai suoi mezzi, cessi il privilegio, ed allora non solo accetteremo, ma domanderemo la libertà anche nell'insegnamento secondario. Ma finchè duri lo stato attuale delle cose, la libertà non sarebbe che un nome, la verità sarebbe il monopolio in mano a coloro che si dichiarano coi loro fatti e coi loro giornali nemici della libertà. Tanto varrebbe, concludeva, il porre due uomini in singolare conflitto, e, tolte ad uno di essi le armi, o date all'altro le armi più micidiali, il dir loro per irrisione: battetevi, voi siete liberi » (19). La vivace e importante discussione si chiuse con l'approvazione di un ordine del giorno proposto dal deputato Martelli, che riteneva inopportuno di applicare la libertà d'insegnamento all'istruzione secondaria.

Nè al dibattito poteva rimanere estraneo il ministro della Pubblica istruzione, quel Pietro Gioia, che già si era trovato alla Camera nel marzo a dovere rispondere al Berti circa le scuole teologiche tenute dallo Stato, e a sentire la vivace interruzione del Collega Cavour, ministro di marina, agricoltura e commercio, contro le ingerenze del Governo in materia di teologia. Il Gioia infatti il 29 settembre di quell'anno, poco prima che si riunisse il Congresso della Società d'istruzione e d'educazione tenne davanti al Consiglio superiore, un ampio discorso, nel quale, respinta la tesi di una libertà illimitata, che, per le particolari condizioni civili dello Stato, avrebbe con sè portato, anzichè la concorrenza, il deperimento della pubblica istruzione, si pronunciava favorevole al sistema di una libertà temperata, la quale lasciasse sussistere, accanto alle scuole private « un insegnamento a spese del pubblico, aperto e accessibile a tutti e corredato di sussidi e cure quante bastino a farlo largamente proficuo. Coteste scuole officiali, diceva il Gioia, poste in cima a tutte le altre, quasi esempio e tipo permanente, avranno l'effetto immediato di rendere insopportabili le scuole men buone che venissero create dall'industria privata, siccome a vicenda queste che apparissero migliori, sarebbero avviso e stimolo efficace alle prime » (20).

Ed era questa, in fondo, la tesi destinata a prevalere nella legislazione piemontese; ma per allora, il ministro Gioia non ebbe fortuna, e il problema rimase ancora in pascolo alle discussioni (21).

4. — Ma la più ostinata e decisa opposizione alla tesi della libertà qual era concepita dal Gioia, e poi anche a quella pur più larga del successore di lui, L. C. Farini, e in genere a tutta la interpretazione, diremo così, liberale o laica della libertà d'insegnamento, veniva, da quel giornale, che portava l'eco dei clericali più accesi, cioè l'« Armonia ». La quale aveva già con violenza criticata la legge Boncompagni, e non lasciò poi passare atto o detto, si può dire, del ministro Gioia e del successore di lui senza attaccarli, e attaccare insieme quella ch'esso chiamava l'educazione laicale, di cui denunciava « i

frutti putridi e schifosi » (22), e, anzi, senza flagellare, come diceva a proposito di un discorso accademico del professore Vallauri, « coloro che tolgono allo studio quanto ha di grave e faticoso, trasmutandolo in trastullo e passatempo » (23), con allusione all'opera del Boncompagni e dell'Aporti per gli asili d'infanzia.

Ma un autorevole intervento nel dibattito si ebbe nel 1854 per opera di ANTONIO ROSMINI. Egli aveva già nel 1846 in una *Memoria al Presidente-Capo della Riforma degli studi* di Torino, che era allora il marchese Cesare Alfieri di Sostegno, sostenuta la tesi della libertà d'insegnamento pur conciliandola con l'altra di « una vigilanza molto attiva su tutte affatto le scuole e gli stabilimenti d'educazione » da parte del Magistrato della Riforma, e quindi da parte dello Stato. Pur volendo sottrarre le società religiose e, in particolare, l'Istituto della Carità da lui fondato, all'obbligo di dare, per mezzo di pubblica prova, le garanzie necessarie della propria attitudine e idoneità all'insegnamento, poichè sembrava a lui che garanzie sufficienti e ampie, per quanto diverse da quelle richieste ai laici, fossero fornite dagli statuti e dalla vita delle Società religiose, il Rosmini vedeva per un lato nella libera concorrenza fra Comuni, benefattori, padri di famiglia, Società religiose le condizioni fondamentali di un prospero fiorire dell'istruzione e dell'educazione, ma affermava insieme « che tutti gli istruttori e tutte le Società istruttrici debbono rispettare e ubbidire il R. Magistrato », il quale « può sempre mandare, secondo il bisogno, suoi visitatori a rilevare in qual maniera s'insegni, qual sia il profitto degli alunni, la prosperità dello stabilimento, il profitto non solo scientifico, che è il più facile a rilevare, ma insieme con esso il profitto morale e religioso, che è il più importante » (24). Era evidente, però, in tutto questo che la funzione dello Stato, si doveva contenere nella sfera, diremo così, negativa della vigilanza e della tutela ; non risultava che potesse estendersi a quello propriamente positivo di una efficace partecipazione alla libera concorrenza per mezzo di proprii istituti e di proprii educatori.

Gli avvenimenti politici, le discussioni degli anni successivi e l'indirizzo fermamente liberale impresso allo Stato dal Governo sardo fecero ritornare il Rosmini sul problema, della libertà d'insegnamento, trattandolo con maggiore ampiezza e profondità. Egli infatti pubblicava nel 1854 sull'« Armonia » articoli (25), nei quali con l'usata lucidità e precisione di concetti e di forma impostava il problema sulla base dell'imprescrittibile diritto individuale di adoperare a fini onesti tutte le potenze date all'uomo dal Creatore, purchè il modo con cui egli li adopera sia inoffensivo a' suoi simili. Ora, da tal diritto generale discende indubbiamente quello alla libertà dell'insegnamento ; ma questo viene, secondo il Rosmini, circoscritto entro certi limiti o sottoposto a certe condizioni, che sono : 1º la scienza in colui che insegna ; 2º l'onestà in ciò che insegna ; 3º l'inoffensività nel modo d'insegnare. Nelle quali proposizioni tutti potevano concordare. Ma là dove il pensiero del Roveretano nettamente si staccava dagli stessi fautori della libertà d'insegnamento era nella determi-

nazione delle persone giuridiche che accampano su tal diritto qualche pretesa. Poichè non solo egli, come era ben naturale, riconosceva in prima linea, alla Chiesa cattolica il diritto d'insegnare per il duplice titolo del diritto naturale che compete a qualunqe onesta società, e del diritto divino « d'ammaestrare universalmente tutti, e governati e Governi », ma anche ne traeva il diritto « di vegliare sopra ogni altro insegnamento, e su tutta l'educazione dei fanciulli », e d'impedire, per mezzo del Governo civile, « l'insegnamento di dottrine religiose contrarie a quelle della Chiesa cattolica ». Attribuendo in seconda linea ai dotti, com'era pure ben naturale, il diritto d'insegnamento, il Rosmini negava ai Governi civili ogni diritto di chiedere sufficienti garanzie di dottrina a quelli che si propongono d'insegnare. E attribuendo, in terzo posto, ai padri di famiglia, il diritto di scegliere per maestri ed educatori della loro prole quelle persone, nelle quali essi ripongono maggiore confidenza, presentava l'azione del Governo liberale rivolta a garantirsi della idoneità delle persone e degli istituti educativi come un'azione guidata da un puro criterio di opportunità, epperò, in fondo, dalla forza anzichè dalla ragione e dal diritto. Il Rosmini riconosceva bensì allo Stato il diritto « d'istituire un insegnamento ufficiale », e quello di chiedere ai privati valide guarentigie del buon andamento educativo, ma non riuscì a pubblicare l'ultima parte del suol lavoro, in cui avrebbe dovuto diffusamente trattare di quello che il Governo civile può fare circa l'insegnamento. Invece si trattenne a illustrare il dovere dello Stato di tutelare i diritti della Chiesa cattolica all'insegnamento, e di non pretendere da essa guarantigie giuridiche, che essa, come più debole di fronte al più forte, non deve dare, e che d'altra parte sono largamente sostituite dalle guarentigie morali implicite nella sua dottrina, « che si conosce e si sperimenta pel corso di diciannove secoli », che sta « scritta in migliaia di libri a tutti aperti », « che ha salvato la civiltà umana quando si discioglieva, che ha incivilito il mondo, che ha ricostruito essa stessa colle sue mani e perfezionato quei Governi che ora inorgogliti la disprezzano e la conculcano ».

Qui, dunque, il dibattito si presentava come un aspetto della grande lotta fra la Chiesa e lo Stato, fra l'una che, forte della sua fondazione divina e della sua tradizione millenaria, accampava il proprio diritto a esercitare, per mezzo delle scuole, una funzione direttiva della vita spirituale della Società, e l'altro che, fondandosi sul principio della libertà personale, e consapevole delle sue funzioni giuridiche e culturali, voleva per mezzo della scuola garantire e promuovere un fecondo sviluppo delle oneste attività dello spirito.

Intanto la vita scolastica ed educativa dello Stato costituzionale si andava svolgendo con ininterrotto fervore.

---

(1) BOURGEOIS E., *La libertè d'enseignement, Histoire et Doctrine*, Paris 1902 ; Cfr. GRIMAUD, *Histoire de la libertè d'enseignement*, Paris, Rousseau, 1898 ; *La lutte scolaire en France au Dix-neuvième siècle*, Paris, 1912, specialm, il cp. II, *L'organisation de l'Université imperiale* par CH. SHMIDT, il cp. V, *Le parti catholique et la liberté d'enseignement*

aprés 1830 par C. LATREILLE, il cp. VIII, *La loi Falloux et le ministére Fortoul* par CH. SEIGNOBOS.

(2) *Diario inedito* pubblicato da D. BERTI, Roma, Voghera, 1888, pp. 33-36, 186, 188, 285.

(3) FR. RUFFINI, *La giovinezza del conte di Cavour*, Torino, Bocca, 1912, II, 378.

(4) « Il Risorgimento » 18 maggio 1848, n. 121.

(5) I clericali combattevano quindi appassionatamente la vigilanza instaurata dalla legge Boncompagni, della quale infatti dicevano che « oltre al ledere la più cara libertà, quella di educare ed essere educato, suppone che il Ministro dell'Istruzione sia l'uomo più addottrinato dei Regi Stati, una vera Minerva uscita dalla testa di Giove »; e diffidavano dei liberali favorevoli alla libertà d'insegnamento: « Gatta ci cova. Se costoro fossero in buona fede, non avrebbero levato tanto la voce contro il Papa, che reclamava per la Chiesa la libertà d'insegnare. Se un mese fa gridavano in un senso ed ora gridano nel senso opposto, vuol dire che il conto importa così. I moderati sono inglesi, badate, e fanno tutto per interesse ». *Le dieci piaghe d'Egitto rinnovate in Piemonte nel secolo XIX dell'era volgare. Opera dedicata al ministero moderato*, Torino tip. naz. Biancardi, 1850 (cit. da G. PRATO, *Franc. Ferrara a Torino* in « Memorie della Reale Accademia dell. Scienze di Torino », serie seconda, tomo 66, Torino, Bocca, 1928.

(6) P. C. BOGGIO, *Della libertà d'insegnamento* in « Il Risorgimento », 11 maggio 1848, nº 115 e 17 giugno 1848, nº 138; Cfr. anche di lui il libro: *La Chiesa e lo Stato in Piemonte dal* 1000 *al* 1854, Torino, Franco, 1854, 2 volumi.

(7) D. BERTI, *Della libertà d'insegnamento e della legge organica dell'istruzione pubblica promulgata negli stati sardi il* 4 *ott.* 1848 (Estr. dalla « Rivista italiana », anno II, fasc. 1) Torino, Paravia, 1850.

(8) La relazione Melegari, a nome della Commissione, di cui facevano pure parte i proff. Nuytz, Albini, Avondo, Daviso, fu pubblicata nel « Risorgimento » nº 1981, 1982, 1985, 1988, 1990, 1991 del marzo 1851.

(9) In « Giornale della Società d'istruzione e d'educazione », vol. III, p. 276.

(10) « Giornale della Società d'istruzione e d'educazione », vol. III, p. 500; v. anche art. di B. SPAVENTA nel giornale « Il Progresso », 27 giugno 1851, nº 150 (riportato da GENTILE *La libertà d'insegnamento*, Firenze, Vallecchi, p. 135).

(11) L'art. del Bertini *Della gratuita educazione del popolo*, comparso nel « *Risorgimento* » il 13 e 14 apr. 1848, è ripubblicato nel vol. *Per la riforma delle scuole medie, Scritti vari di G. M. B.*, Torino, Grato Scioldo, 1889. L'op. *Idea di una filosofia della cita coll'aggiunta di un saggio storico sui primordi della filosofia greca* è in due voll. Torino, Stamperia Reale, 1850.

(12) Dell'Albini dà un'ampia notizia G. SOLARI, *La vita e il pensiero di G. Carli* in « Memorie della R. Accademia di Scienze di Torino, serie II, tomo 66º p. 26.

(13) La relazione fatta dal Berti al Comitato centrale della Società d'istruzione e d'educazione nella seduta del 15 aprile 1851, è riportata integralmente dal « Risorgimento » nei nº 1183, 1184, 1185, 1186 del 1851.

(14) Il discorso del Boncompagni trovasi in: BOCCARDO G., *Saggi di filosofia civile*, Genova, Grondona, 1852.

(15) P. CALDERA, *Saggio di un sistema progressivo di istruzione secondaria politecnica*, Torino, Cotta e Pavesio, 1848.

(16) « Giornale della Società d'istruzione e d'educazione » vol. III (1851), p. 513 e sgg.

(17) Questa e le altre successive citazioni sono tratte dal vol. citato pubblicato dal GENTILE sotto il titolo « *La libertà d'insegnamento* ».

(18) « Risorgimento » 24 ottobre 1851, nº 1183. In questo numero del « Risorgimento » è pubblicata una prima parte (1. 2. 3.) della Relazione Berti sul progetto Melegari; il

§ 4 e la parte II della Relazione continuano nei n.i 1184, 1185, 1186. Non è quindi esatta la nota del GENTILE (*La libertà d'insegnamento*, p. 147), secondo la quale non sarebbe stato più pubblicato il terzo articolo del Berti, in cui si doveva esaminare « la questione sotto il punto di vista del primo articolo dello Statuto ». L'articolo fu in realtà pubblicato, come § 3 della 1ª parte della Relazione Berti, nel nº 1183 del « Risorgimento ». Gli articoli II e III della pubblicazione del Gentile (pp. 139 e 144) corrispondono ai §§ 1 e 2 di quella Relazione; così come l'art. IX (p. 176) è il secondo di due articoli del Berti dal medesimo titolo pubblicati nei numeri 1175 e 1177 (15 e 17 ottobre 1851) del « Risorgimento ».

(19) « Giornale della Società d'istruzione e d'educazione », vol. cit. p. 674-5.

(20) Il discorso del ministro P. Gioia fu riportato dal « Giornale della Società d'istruzione e d'educazione » III, 625; ed è stato ripubblicato, togliendolo dalla « Gazzetta Piemontese » 1 ottobre 1851, nel volume citato del GENTILE, p. 164.

(21) Il giornale « L'opinione » che già s'era chiarito favorevole alla libertà d'insegnamento (9 agosto 1851 nº 216) in un articolo *Il libero insegnamento ed il discorso del ministro Gioia* (8 ottobre 1851 nº 275) scriveva: « Se il discorso del sig. Gioia avesse, se non altro, prodotto questo risultato d'indurre la stampa periodica a studiare più attentamente una sì ardua questione, sarebbe di già un beneficio; ma ripetiamo che esso non ci è sufficiente criterio per conoscere le idee del ministro, e che per giudicarlo conviene attendere i suoi atti. Il « Risorgimento » non ha avuto tanta pazienza; gli premeva forse di romperla apertamente con l'autore della circolare ai vescovi sull'insegnamento teologico, onde ottenere l'assoluzione dell'Armonia » ? E in un articolo del 16 ott., nº 283, prendeva ancora la difesa del ministro Gioia contro « Il Risorgimento » e « La Croce di Savoia ». Il « Risorgimento » infatti nel nº del 4 ottobre, 1188, aveva scritto: « il ministro Gioia, dopo avere fatto sembianza di gradire la libertà nell'insegnamento superiore, non solo ci vorrebbe contentare a gocciole, ma immagina una libertà, per la quale l'insegnamento libero non abbia nè avere possa veruna ricompensa, nè dia il diritto al conseguimento dei gradi accademici ». E in quello del 15 ottobre, 1175, ritornando ancora sull'argomento precisava il proprio pensiero così: « la libertà d'insegnamento ammette, e diremo anzi esige a complemento, le scuole di ogni grado istituite ed amministrate dal governo, ma inoltre ammette eziandio la concorrenza privata, cioè consente agli uni di aprire scuole, ed agli altri di frequentarle, ma esige negli insegnanti quelle preventive guarentigie di capacità e di moralità che a tutela dell'interesse della società e della famiglia richieggonsi, e negli allievi quella prova di dottrina, che li chiariscano atti agli uffici che rispettivamente intendono esercitare.... abbiamo opinato che il beneficio della libertà si dovesse per ora circoscrivere alla istruzione universitaria ». Il quale ultimo concetto era ribadito nel nº del 17 ott., 1177, così: « non in tutti i suoi gradi potrebbe attuarsi con buon successo il sistema della libera concorrenza .... L'assoluta concorrenza escluderebbe oggidì in questi rami (istruzione elementare e media), anzichè favorirla, la libertà vera; o meglio non vi sarebbe concorrenza; bensì giova iniziare un sistema di misurata emancipazione, che moderi e prepari la transizione ».

(22) « L'Armonia » 1848 nº 35 e 37, 1851, nº 85, p. 337; cfr. anche i n.i 32, 33, 65, 73, 75, 76, 119, 121, 122, 127, 130, 131, 132, 135.

(23) « L'Armonia » 30 novembre 1852, n. 143; 1853, nº 6 contro un libro del Boncompagni (articolo: *Nuovo genere d'insegnamento col manticello e col candelotto*); n. 77 e 82 contro il ministro Farini (*Storia dell'insegnamento libertino* in Piemonte); nº 89 contro Rayneri, Boncompagni, Aporti (*Della Società d'istruzione e d'educazione in Piemonte*), ecc. Il discorso del Vallauri, a cui l'« Armonia » si riferiva era *De vitiis in puerili institutione vitandis* habita in regio taurinensi Athenaeo III nonas novembras an. M.DCCC.LII (Torino, Stamperia reale, 1852): in essa l'oratore irrideva ai « futilia et nugatoria colloquia, quibus puerorum mentes longo anfractu ac veluti lusitando ad ea

deducuntur, quae vel a teneris unguiculis cum lacte nutricis iam pene suxerunt »; deplorava quella molle disciplina « quae nervos omnes animi frangit .... igniculos nobis a natura datos restinguit »; lamentava « arithmeticis et geometricis orationibus puerulos excoli .... potiusquam lectissimis scriptorum monumentis, quibus abunde iustitiae, pietatis, fortitudinis, patriae charitatis, omnium denique virtutum quasi semina et igniculos animo concipere consueverunt »; e rivendicava essenzialmente gli studii di grammatica: « tironibus in grammaticae rudimentis praesertim esse elaborandum, nec prius inde abstinendum, quam omnia plane, quae ad hanc disciplinam pertinent, fuerint assecuti ». L'orazione del Vallauri fu aspramente giudicata nel « Giornale della Società d'istruzione e d'educazione » 1852, p. 684.

(24) A. Rosmini, *Scritti vari di Metodo e di Pedagogia*, Torino, U. T. E. 1883, p. 140 e sgg.

(25) « L'Armonia » 1854, n. 40, 45, 51, 53, 58, 59, 64, 65, 66, 84, 93, 114, 115. Essi articoli, che nell'« Armonia » figurano anonimi, sono stati raccolti e ripubblicati da Fr. Paoli, nel II vol. degli scritti pedagogici del Rosmini (Torino, U. T. E. 1883) e in parte ripubblicati dal Gentile, ed. Paravia.

CAPITOLO TERZO

DALLE LEGGI BONCOMPAGNI A LA LEGGE CASATI.

1. — Le due leggi Boncompagni avevano con la forte affermazione della funzione educativa dello Stato, con la istituzione dei collegi nazionali, con il riordinamento delle scuole elementari e delle medie classiche, validamente promosso tutto il gran moto pedagogico che s'era incominciato dieci anni prima con la propaganda delle scuole infantili, e s'era continuato con l'opera dell'Aporti, con la creazione delle scuole di metodo, con le Società d'istruzione e d'educazione.

Ma in quelle leggi, come s'è accennato, erano inclusi concetti, posti problemi, rivelate deficienze, che dovevano suscitare varie e vaste discussioni sia da parte degli avversari del nuovo Stato liberale, che s'andava così duramente provando alla vita, sia da parte dei fautori di esso, che ne volevano vedere prontamente svolte le attività e vittoriosamente applicate le idee. Già s'è visto come il Parola e il Botta, sulle orme del Cousin, ma in base a una loro personale esperienza e meditazione, traessero da un confronto con le istituzioni educative di Germania motivi per invocare modificazioni e ampliamenti della legge Boncompagni. E il progetto Melegari, di cui prima s'è fatto cenno, a proposito della libertà d'insegnamento, e le varie discussioni da esso sollevate sboccavano in fondo, sempre nella necessità di riforme legislative, per quanto diversamente intese, circa l'ordinamento degli istituti di istruzione e di educazione.

Notevole al riguardo, è, fra gli altri, uno scritto di AMEDEO PEYRON (1785-1870) celebre filologo e principalmente coptologo, già nel 1828 Rettore dell'Università, chiamato poi nel 1844 a far parte del Magistrato dalla Riforma, e nel '45 membro della Commissione nominata dal ministro Cesare Alfieri per la istituzione della scuola di metodo (1). Il Peyron, prendendo motivo da un progetto di legge del ministro Mameli riformato dalla Giunta della Camera e in gran parte sostituito con un nuovo progetto, pubblicava nel 1851 un largo studio sull'istruzione secondaria in Piemonte, che toccava, si può dire, tutti gli aspetti del problema educativo (2). Fondamentalmente avverso alla legge Boncompagni, sull'ordinamento della pubblica istruzione le muoveva due principali appunti : di avere, pur accettando la religione cattolica come fondamento dell'educazione morale che si impartiva negli oratorii dei collegi, rifiutata essa religione come norma dell'istruzione, e di avere con studii molteplici e svariati rovinato quella severità e profondità che è richiesta dagli studii medesimi, e che è necessaria per educare l'intelletto alla meditazione. Il Peyron quindi, opponendosi a ogni interpretazione razionalistica e idealistica

della religione poichè « la ragione umana non è fatta per dettare un codice nè di fede nè di morale », voleva che la religione, intesa e attuata nella forma, storica concreta del cattolicismo, fosse, non solo fondamento dell'educazione morale, ma norma costante di tutta l'istruzione, e s'introducesse « insensibilmente nell'insegnamento, e come un aroma, senza prediche e sermoncini », creandosi così quell'atmosfera o « quel mondo di minuti atomi religiosi », che ha la massima e più penetrante potenza educativa. D'altro lato egli voleva, sgombrando la scuola media classica di tutti i « giovanetti, che aspirando a professioni d'industria, si preparano per provvedere il necessario alla vita o gli agi di questa », creare le scuole tecniche variamente atteggiate a seconda dei bisogni e dei mezzi locali ; e arrobustire insieme il corso classico in modo da farne una scuola fortemente educativa. A tal scopo egli, deplorando il programma enciclopedico che gli pareva di riscontrare nella legge e nel Regolamento Boncompagni, e la durata dell'orario scolastico, che gli pareva concedesse « poco e pochissimo ai conati delle facoltà intellettuali ed alla riflessione », voleva eliminare dal programma didattico parecchie materie d'insegnamento, e ampliarne invece altre. Aboliva il corso di religione, perchè l'insegnamento religioso « spetta per diritto divino alla Chiesa », e perchè il programma della legge Boncompagni che « consiglia come autori da seguirsi il Cagnazzi, il. Pascal, Manzoni, ed il Gioberti » si poteva « forse scambiare con ogni facilità col corso della religione alla moda ». Aboliva inoltre la lingua francese, perchè « lo studio contemporaneo del francese e dell'italiano corromperà viapiù presso noi la lingua nazionale » ; aboliva l'insegnamento del greco, perchè poco gradito, poco profittevole,e nocivo allo studio del latino; aboliva il disegno, il canto, la storia naturale, sempre in forza del medesimo principio che « molti poco fanno un assai, che ogni corso darà un poco superficialissimo, e che l'assai ammazza ogni studio, perchè lo studio è meditazione ». Per converso voleva conservato e arrobustito lo studio delle matematiche così da creare lo « spirito geometrico », perchè « la geometria è come il muschio, che abbia soggiornato in un vaso ; il vaso sempre ne olezza » (3) ; voleva la storia insegnata sia nella parte materiale dei fatti, che nella parte drammatica dello svolgimento, e nella parte filosofica delle cause, ma ne voleva esclusa la storia moderna, non, però, la storia d'Italia nel Sommario di Cesare Balbo ; voleva sulla base storica compiuto lo studio dell'italiano e della composizione italiana, il latino considerava come fondamentale in quanto « consacra il sistema degli interessi spirituali, e stampa nella mente della scolaresca le massime importantissime, che, oltre agli interessi materiali e presentanei, esistono quelli dello spirito, del vero astratto, e dell'incivilimento » ; e manteneva infine la filosofia, che però il Peyron avrebbe voluto fosse insegnata sulle orme della scuola scozzese, che è la scuola « del senso comune, fondata su assiomi ammessi in ogni tempo del genere umano, ed anteriori ad ogni esperienza ».

Era un piano di riforma dominato bensì da una chiara e forte consapevolezza della importanza che hanno gli studii severi e meditati nella educazione

della gioventù, ma anche informato a un così rigido dogmatismo e ad una così contenuta, e, direi paurosa, simpatia per la cultura scientifica, e per il movimento liberale e nazionale, che non poteva incontrare largo favore.

2. — Intanto proseguivano nei giornali e nelle Riviste, fra le quali emergeva il « Giornale della Società d'istruzione e d'educazione », trasformatosi nel 1853 nella « Rivista delle Università e dei collegi », le discussioni intorno alla necessità e ai criterii di un riordinamento generale degli istituti educativi.

Nel 1850 un ampio articolo (p. 289) di G. Barberis delineava tutto un piano di riordinamento dell'istruzione, in cui gli asili infantili eran considerati come primo grado dell'istruzione primaria, pur rimanendo a carico della carità cittadina; l'istruzione elementare era proclamata obbligatoria e integrata con le scuole per gli adulti; la tecnica e la professionale ordinate in istituti speciali distinti dai classici; le magistrali o di metodo istituite in ogni capoluogo di provincia; le università ridotte all'unica di Torino con accanto una scuola politecnica in Genova. E l'anno dopo, il 1851, il medesimo giornale recava (p. 292) un vivace articolo polemico del redattore capo, P. Caldera, in cui, a proposito di quel medesimo progetto di legge sull'insegnamento recondario che aveva dato origine allo scritto del Peyron, fermava alcuni concetti fondamentali di una riforma dell'istruzione, la quale, secondo lui, non poteva « non comprendere le venerande tradizioni che uniscono i tempi antichi ai presenti, e le dottrine moderne che servono al presente e preparano l'avvenire. Ma non può bastare al suo scopo, se non si trasforma in educazione, la quale principalmente viene raccomandata alla religione sincera. La ginnastica poi, gli esercizi militari, la creanza e la pulitezza non si possono assolutamente trascurare, se si desidera un'istruzione ed un' educazione effettiva e cittadinesca ».

Ma gli sguardi si appuntavano essenzialmente sul Parlamento, dove la coscienza dei nuovi tempi e delle nuove esigenze spirituali dello stato trovava la propria espressione nella parola e nell'opera di uomini dall'aperto e alto intelletto ormai tutti dominati e unificati dal solo pensiero di far del Piemonte il duce della risorgente Italia.

Progetti di riforma o totali o parziali degli ordinamenti scolastici eran stati o studiati dai corpi accademici o presentati da varii ministri succedutisi dopo il Boncompagni. Ma nessuno di essi era giunto fino alla discussione parlamentare. Domenico Berti parlando alla Camera nel 1853 sul bilancio della Pubblica istruzione lamentava che i molti ministri avessero più volte promesso privatamente di dare opera all'ordinamento dell'istruzione, e che per le mancate promesse veniva meno nel paese la fiducia che esso doveva avere nei suoi istituti educativi, e senza della quale è impossibile che essi riescano veramente efficaci (4). E chiudendosi di lì a poco la sessione parlamentare, la « Rivista delle Università e dei collegi » lamentava che non si fosse potuto in essa gettar « le solide basi di quell'edificio, da cui deve uscire

il più saldo appoggio delle libere istituzioni e la più sicura speranza dell'avvenire » (5). Ma nel novembre di quel medesimo anno la Rivista con evidente soddisfazione riportava la notizia che « era stato condotto a compimento un progetto di legge generale pel riordinamento di tutti i rami dell'istruzione pubblica, ad elaborare il quale presero parte uomini distinti, ed alla cui discussione fu certamente presente il sig. Ministro ». E nel febbraio successivo (1854) dava il preannuncio dei principii informatori del «grande progetto» (6), che infatti il ministro LUIGI CIBRAIO (7) (1802-1870) insigne per studii storici ed economici nonchè per delicati ed alti servizi resi allo Stato e alla Monarchia, presentava alla Camera il 6 marzo.

Ad esso avevano fra gli altri collaborato il Melegari, illustre per il suo insegnamento universitario e per i suoi studii sull'ordinamento della pubblica istruzione, e ANGELO FAVA, emigrato veneto (di Chioggia), già precettore di Enrico ed Emilio Dandolo, e di Emilio Morosini, anima nobilissima di patriota e di educatore, già partecipe delle Cinque giornate di Milano, come capo della sicurezza pubblica, e allora ispettore generale delle scuole di metodo e primarie del Regno (8).

Erano principii informatori del progetto quelle idee, che s'erano ormai maturate nel travaglio delle esperienze e delle discussioni di quasi un decennio. Il concetto anzitutto della funzione educativa e della vigilanza giuridica e didattica dello Stato su tutti gli istituti di educazione, quel concetto che già la legge Boncompagni aveva accolto, era nel progetto Cibrario chiaramente definito : « L'amministrazione superiore della pubblica istruzione è istituita allo scopo di governare, secondo il fine della loro istituzione e nell'intento della maggiore cultura nazionale, tutti gli stabilimenti in cui si insegna a titolo pubblico, e di mantenere nelle condizioni che loro son fatte dalla legge tutti gli stabilimenti in cui si insegna a titolo privato » (art. 1). D'altra parte il principio tanto discusso della libertà d'insegnamento era accolto con una larghezza maggiore di quella che era stata adottata dal Congresso di Alessandria, perchè l'art. 275 dava «facoltà ad ogni cittadino che abbia l'età di venticinque anni compiti, ed in cui concorrano i requisiti morali necessari, di aprire al pubblico uno stabilimento di istruzione secondaria », e gli art. 280 e 281 riconoscevano ai padri di famiglia o isolati o associati la facoltà d'impartire l'istruzione domestica ai proprii figli ammessi poi agli esami negli istituti pubblici. Erano, infatti, istituiti, accanto agli esami di licenza dagli istituti secondarii pubblici (art. 246), quelli di ammissione all'Università, ai quali poteva presentarsi chiunque avesse « l'età di 17 anni compiuti » (art. 121). Analoga libertà era pure ammessa per l'istruzione primaria (art. 433, 434), con l'unica limitazione in questo caso, come nel precedente delle scuole private, del Brevetto d'idoneità conseguito in un istituto pubblico dagli insegnanti addetti alla Scuola. Un terzo concetto fondamentale, di grande significazione filosofica e civile, e ispiratore del progetto Cibrario, era quello della universalità e, direi, internazionalità del sapere, epperò della dignità dell'insegnante. Si ammetteva infatti che nel-

l'Università la scienza potesse essere professata a titolo ufficiale da chiunque ne dimostrasse in pubblico concorso il merito (art. 68, 69), e che il Re potesse « egualmente nominare, prescindendo da ogni concorso, le persone che per opera, per scoperte, o per insegnamenti dati sia negli stabilimenti superiori d'istruzione pubblica del Regno, delle altre parti d'Italia o anche dell'Estero », fossero « venuti in meritata fama di singolare perizia nelle materie che saranno chiamati a professare » (art. 80) (9). E per tale alto concetto della scienza e dell'insegnamento superiore si riconosceva che « la qualità di professore ordinario e quella di dottore aggregato conferite ed acquistate in una Università a norme della legge, sono perpetue » (art. 112), e che del perderle potranno essere causa soltanto « l'avere per atti contrarii all'onore, incorso la perdita della pubblica considerazione ; e l'avere coll'insegnamento o cogli scritti impugnate le verità sulle quali si posa l'ordine morale, o tentato di scalzare i principii e le guarentigie che sono posti a fondamento della costituzione civile dello Stato » (113). La scienza e l'insegnamento universitario, dunque, concepiti in modo tale da conciliare ad un tempo il diritto della nazione e l'impronta della universalità scientifica, la conservazione dello Stato e la libertà del pensiero. Due altri concetti infine consacrati dal progetto Cibrario meritano di essere ricordati : quello dell'istruzione tecnica come funzione spettante all'ente pubblico, sia esso il Comune o la Provincia, o lo Stato (art. 304, 312, 316), e quello della gratuità della istruzione elementare.

Il progetto rappresentava, dunque, quanto di più alto, di più libero e di più generoso si potesse desiderare nel campo dell'organizzazione pubblica degli istituti educativi. I quali poi erano sapientemente graduati, distribuiti e fra di loro collegati in unità : dall'istruzione primaria di due gradi, integrata da quella facoltativa per gli adulti (art. 450), alla media classica impartita nei due istituti del ginnasio e del liceo (allora novellamente creato), alla universitaria distribuita nelle cinque facoltà di teologia, giurisprudenza, medicina, scienze fisiche e matematiche, filosofia e lettere. L'istruzione tecnica era considerata come un ramo da porsi accanto, per quanto al di sopra, della istruzione primaria, in quanto rivolta più a fini pratici che a fini di coltura, così come la primaria era considerata come rivolta a dare ai fanciulli dei due sessi, oltre la preparazione morale, quella pratica che rende « più agevole l'apprendimento delle arti e professioni, alle quali la maggiore parte di essi avrà a dedicarsi » (art. 344). La Religione poi, così genericamente indicata, era posta come la prima delle materie d'insegnamento così nelle scuole primarie, come nelle tecniche e nelle classiche. Se difetti c'erano nel piano educativo del progetto Cibrario, essi stavano nella esclusione di quel primissimo grado di educazione, che era rappresentato dagli Asili (appena ricordati nell'art. 450 come sottoposti alla ispezione dei Comitati mandamentali), e nella mancata istituzione di una Scuola superiore politecnica, quale pure era reclamata da alcune voci dell'opinione pubblica. E se difetti c'erano nell'organizzazione giuridica degli istituti, essi stavano nell'istituto dell'aggregazione, per avventura, troppo legato

ai quadri delle consuetudini accademiche, e nella mancata proclamazione della obbligatorietà dell'istruzione primaria, che era una conseguenza inevitabile dello stesso principio su cui lo Stato costituzionale poggiava. E se un eccesso c'era nel progetto, esso stava nell'avere conservata sotto la giurisdizione dello Stato quella Facoltà teologica, che evidentemente (come era apparso fin dalle discussioni parlamentari del 1851) era di pertinenza diretta dell'autorità della Chiesa (10).

Pregi e difetti del progetto Cibrario vennero ampiamente esaminati e discussi non pur dalla Commissione parlamentare all'uopo nominata, ma anche dal Comitato centrale della Società d'istruzione e d'educazione, e in talune lettere di Antonio Casati ad Angelo Fava, pubblicate dalla « Rivista delle Università e dei collegi », e in numerosi articoli, di altre riviste e di giornali politici. Ma le grosse questioni di principio, di politica, di scienza che esso involgeva, e d'altra parte la gravissima preoccupazione e le fervide aspirazioni nazionali che la grande politica cavourriana aveva sollevate, fecero differire dalla primavera all'inverno e poi sospendere definitivamente l'approvazione del progetto da parte del Parlamento. Nel numero del 16 novembre 1854 la « Rivista delle Università e dei collegi », riportando un articolo dell'« Opinione », incuorava il Parlamento a non ritardare « una legge da cui si attende non lieve beneficio » e che doveva « far risorgere gli studii in uno Stato, nel quale furono altra volta in onore, e che ora per le sue condizioni politiche ha più sacro dovere di proteggerli e favorirli ». Lo stesso ministro Cibrario in seduta del 2 dicembre alla Camera, rispondendo a osservazioni del deputato Cadorna, ricordava il suo progetto di riordinamento generale della pubblica istruzione ed esprimeva il desiderio che la Camera avesse a occuparsene con qualche sollecitudine. E infine la benemerita Società d'istruzione e d'educazione indiceva una seduta del Comitato centrale per il 23 dicembre, allo scopo di continuare la discussione del progetto (11). Sollecitudini e speranze furono invano : gravissimi problemi d'ordine interno (abolizione di ordini religiosi e incameramento di beni ecclesiastici) e d'ordine esterno (la questione d'Oriente e l'alleanza anglo-franco-sarda) ebbero il sopravvento.

3. — Succeduto al Cibrario il Lanza (maggio 1855), questi riconosceva bensì, come è scritto in una sua lettera al Rattazzi del 30 maggio (12), la necessità di riformare da capo a fondo l'amministrazione e l'intiero ordinamento degli studii, ma, persuaso, come ebbe a dichiarare più tardi (13), della difficoltà che si sarebbe incontrata nel promuovere una pubblica discussione in ambo le Camere sul progetto di un codice completo dell'istruzione pubblica, stimò migliore consiglio di presentare al Parlamento « ripartite quelle proposte di riforme » che credeva « utili e necessarie a restaurare gli studi ». E da due principalmente pensò si dovesse fare capo, « quella dell'amministrazione superiore dell'insegnamento pubblico e quella dell'istruzione elementare ».

Nella relazione che precede questo secondo progetto (presentato alla

Camera il 15 dic. 1855) il Lanza partiva dalla considerazione generale della istruzione elementare come « fondamento d'ogni coltura e principale sostegno degli ordini civili e politici dello Stato », e dalla considerazione speciale del Piemonte, dove « centinaia di comuni e la maggiore parte delle borgate mancano tuttavia di scuole ». Passava quindi a toccare della miseria economica dei maestri, e della necessità di prepararli per mezzo di istituti « a somiglianza di quelli onde si onorano i principali paesi della Germania, dove la scienza non sia sformata, rimpicciolita, ridotta a meschine e talvolta ridicole apparenze, dove la difficile arte dell'educare insegnata con larghi e savii precetti e con diuturne applicazioni pratiche possa essere sodamente appresa, dove insomma il carattere del maestro assuma quella dignità e quella elevatezza che nessuna legge può dare e che pure sole possono fare del maestrato un ministerio venerato ». Provvedeva quindi a ordinare in ogni Comune una scuola maschile e, subordinatamente, una femminile ; a disciplinare la nomina dei maestri ; e creare cinque scuole magistrali triennali. Ma sopra un punto importante il progetto Lanza mostrava ancora delle esitazioni, circa, cioè, l'obbligo per i parenti di provvedere all'istruzione elementare. Anzi, diceva il Lanza ; « presentemente a me par che riuscirebbe più nocivo che utile all'istruzione il volere rendere questa obbligatoria ».

Invece il deputato Melegari, nominato relatore sul progetto (14), riprendendo bensì, per un lato, i pur antichi larghi concetti circa la libertà dell'insegnamento, ma anche sviluppando, per un altro, il concetto dello Stato liberale, illustrava nella sua ampia e alta relazione l'idea di un'istruzione elementare non soltanto, come proponeva il progetto Lanza, data gratuitamente nelle scuole del Comune, ma anche, con opportune sanzioni, resa obbligatoria per tutti i padri di famiglia. Era questo il passo che bisognava ancora compiere per creare il nuovo organismo educativo reclamato dalla ormai matura coscienza civile, e il Melegari era dei pochi che nettamente lo vedevano. Difatti il progetto di legge nella nuova forma da lui proposta portava all'articolo 13 questa precisa disposizione : « I padri e coloro che ne fanno le veci hanno l'obbligo di procacciare, nel modo che crederanno più conveniente, ai loro figli dei due sessi in età di frequentare le scuole pubbliche elementari del grado inferiore, l'istruzione che vien data nella medesima. Coloro che avendo comodo di adempiere questo obbligo pel mezzo delle scuole comunitative, si asterranno dal mandarvi i figli senza provvedere effettivamente in altra guisa all'istruzione loro, saranno esortati dal rispettivo sindaco ad inviarli a queste scuole, e quando senza legittimo motivo persistano nella loro negligenza potranno, ad istanza del medesimo, essere condannati all'ammonizione e, secondo i casi, ad un'ammenda non eccedente lire tre ».

Ma pur troppo gli uniti sforzi di Amedeo Melegari e di Giovanni Lanza non furono coronati di successo : la legge non passò. Invece più fortunato fu il Ministro nel sostenere l'altro progetto che riguardava il riordinamento dell'amministrazione centrale (15).

In esso era riaffermato in modo chiaro il diritto dello Stato alla vigilanza su tutti gli istituti di educazione sia pubblici che privati, sia laici che religiosi; tantochè sembrava, soprattutto in forza di talune particolari disposizioni, che ne fosse gravemente compromesso, se non offesa, quella libertà d'insegnamento che era stata sempre così energicamente difesa dal Capo medesimo del Ministero, a cui il Lanza apparteneva. Domenico Berti, infatti, scriveva sull'«Istitutore» nel dicembre di quell'anno e nel gennaio del successivo 1856 due acutissimi articoli, nei quali, esaminando il progetto di legge ne' suoi principii e nel suo tecnicismo amministrativo, si preoccupava essenzialmente di garantire il privato che volesse istituire scuole o come che sia provvedere all'educazione dei suoi figli, contro gli arbitri eventuali non pur del Ministro, ma anche dei suoi dipendenti, che potevano fare chiudere quelle scuole. «Io domando, diceva il Berti riassumendo le sue osservazioni, se in un governo costituzionale si possa ricusare alla *minoranza*, sia essa piccola o grande, il diritto di eleggersi un maestro, come non le si ricusa quello di eleggere un deputato o di pubblicare un giornale» (16). Era la preoccupazione ben giusta di un'anima diritta e alta, che poneva a fondamento della vita nazionale civile il rispetto della dignità personale e il culto della libertà, per cui soltanto, come già aveva sentenziato fin dal 1851 nella sua polemica col «Progresso», poteva realizzarsi «lo spirito della costituzione» (17). Le osservazioni del Berti devono avere avuto il loro effetto, perchè il progetto, quale uscì approvato dalla Camera dei deputati l'undici febbraio 1857 (diventò poi legge il 22 giugno dello stesso anno) recava nel primo articolo le due tesi così composte: «L'insegnamento è, o pubblico, o privato. Il ministro della P. I. governa il primo, e ne promuove l'incremento; sopravveglia il secondo a tutela della morale, dell'igiene, delle istituzioni dello Stato e dell'ordine pubblico» (18). E il Lanza, uomo fermo e severo, come l'aveva bene giudicato il Cavour quando lo assunse al Ministero (19), fece osservare rigidamente la legge, non ostante i molti rumori sollevati nel campo clericale. E a minori provvedimenti egli attese riguardante l'insegnamento classico tecnico e magistrale, maschile e femminile, nonchè la coltura universitaria; talchè si può dire che sotto il forte impulso di lui il Piemonte fece un gran passo nella realizzazione di quel programma di riforme didattico-educative, in senso liberale e nazionale, che in un ventennio di discussioni si era andato elaborando (20).

4. — Ma il grande documento legislativo, in cui si doveva raccogliere e ordinare il pensiero politico giuridico e didattico uscito dalla rinnovata coscienza filosofica e pedagogica, si ebbe soltanto di lì a due anni, nel novembre 1859, quando, realizzatosi con la sapienza diplomatica e la vittoria delle armi il primo momento del programma unitario, cioè l'annessione della Lombardia al Piemonte, toccò in sorte a un ministro lombardo, a Gabrio Casati (eletto il 24 luglio 1852) (21), di riassumere l'eredità dei tre ministri piemontesi Boncompagni, Cibrario e Lanza, e fissare nella legge che porta il suo nome le linee

del grande edificio in cui doveva la risorgente Italia collocare i proprii istituti di educazione.

Nella legge Casati infatti sancita da Re Vittorio Emanuele, in virtù dei pieni poteri, il 13 novembre 1859 sono raccolti i concetti informatori di leggi già approvate o dei progetti precedentemente discussi. Dalla legge Boncompagni è derivato il concetto fondamentale dell'autorità sovrana dello Stato su tutta la materia della pubblica istruzione ed educazione, pur temperato con il principio della libertà d'insegnamento la quale è riconosciuta nelle scuole private con gli esami di ammissione all'Università. Dal progetto Cibrario sono derivate : 1º l'ampia e organica visione unitaria di tutto l'ordinamento scolastico, rimanendo però da esso ancora esclusi gli istituti d'educazione infantili ; 2º l'alto concetto e rispetto per la dignità del docente e per l'universalità della scienza consacrata negli articoli 69, 105 e 166 (22) ; 3º il principio della gratuità dell'istruzione elementare, esteso anche all'istruzione tecnica inferiore (23). Dal progetto Lanza modificato nella relazione-proposta del Melegari è derivato il principio dell'obbligatorietà dell'istruzione elementare sancito nell'articolo 326 della legge Casati, ed espressovi con le medesime parole della proposta Melegari (24).

Con la promulgazione della Legge Casati successivamente estesa alle altre parti d'Italia (25) a mano a mano che esse entravano a costituire quello che fu proclamato nel 1861 il Regno d'Italia, si può dire che termina il gran moto piemontese di rinnovamento pedagogico, il quale iniziatosi nei primi anni del secolo, si era allargato poi ad abbracciare, per il concorso di tante energie provenienti da ogni parte d'Italia, tutta la risorgente nazione.

E se noi pensiamo che in quel movimento, espressivo di idealità e di aspirazioni molteplici, quali il concetto nuovo dello Stato, il pensiero della Libertà, il culto della scienza, l'esigenza della nazionalità, si raccoglievano le eredità spirituali migliori scaturienti fino dagli ultimi anni del secolo precedente, allorchè il problema educativo si presentò ai più veggenti Italiani e del Mezzogiorno e del Settentrione, o filosofi o poeti, o ecclesiastici o laici, come un momento essenziale di tutta la vita della Patria, potremo ben dire che, come nel campo politico la proclamazione del Regno fu il coronamento magnifico di un'opera sublime di eroismi e di sacrifici, di sapienze geniali e di ardimenti magnanimi, che ha la sua remota origine nella parola dell'Alfieri e del Foscolo, così nel campo educativo la promulgazione della legge Casati è lo sbocco di una ricca corrente di pensieri che scende giù, pur non sempre limpida e pura, dal Carli, dal Cuoco, dal Romagnosi.

Si irrigidisce, certo, entro gli aridi schemi di una legge tutto un vivo e ricco pensiero educativo, ma se noi trapassiamo quella scorza e ricerchiamo l'anima che sotto vi freme, troviamo il pensiero di un popolo che, rotte e gettate da sè le catene di un secolare servaggio politico e civile, vuole, per mezzo della scuola e degli istituti educativi, tesaurizzando la religione, l'arte e la filosofia degli avi, ma sotto la tutela e la vigilanza dello Stato che garantisce con la sua

forza gli uguali diritti di tutti, rifare a se stesso e preparare ai suoi figli una vita di dignità e di forza, rendere possibile lo sviluppo delle proprie energie spirituali, realizzare in esse la nuova storia d'Italia.

---

(1) SCLOPIS, *Della vita e degli scritti di A. Peyron* in « Atti della R. Accademia d. Scienze di Torino », V. 779. Cfr. VIDARI, *Lettere di Piemontesi a F. Aporti* in « Atti della R. Accad. d. Sc. di Torino », vol. LXII, 688 e 693.

(2) A. PEYRON, *Dell'istruzione secondaria in Piemonte.* Torino, Stamperia reale, 1851.

(3) PEYRON, *cit.*

(4) « Rivista delle Università e dei collegi », 24 marzo, 1853, nº 12.

(5) « Rivista delle Università e dei collegi » 23 giugno, 1853, nº 25.

(6) « Rivista delle Università e dei collegi » 24 novembre 1853, nº 47 ; ID., 23 febbraio 1854, nº 8 ; Cfr. anche i numeri successivi 9, 13, 14, 16, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, e le *Lettere di Antonio Casati ad Angelo Fava sulla Riforma dell'insegnamento superiore* nei n.i 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27.

(7) Cfr. ODORICI, *Il conte Luigi Cibrario e i tempi suoi, Memorie storiche*, con documenti (Firenze, Civelli, 1872) ; SCLOPIS, *Commemorazione di Luigi Cibrario* in « Atti della R. Accademia delle Scienze di Torino » VI, 63 ; TRINCHERA FR., *Della vita e delle opere del conte Luigi Cibrario* in « Rendiconti dell'Accademia di scienze morali e politiche di Napoli » 1870. V. dello stesso Cibrario : *Exposé des faits concernant la biographie du Comte Luigi Cibrario*, Florence, Botta, 1869.

(8) L. FRANCHI, *Le fonti della legge Casati* in « Annuario della R. Università di Torino 1927-28 ». Sulla vita di Angelo Fava e sulla sua partecipazione alle Cinque giornate di Milano v. PAGANI C., *Uomini e cose in Milano dal marzo all'agosto* 1848, Milano, Cagliari, 1900, p. 171, e A. STOPPANI, *A. Fava* in « Rassegna nazionale » 1882, e VERGA Cenno necrologico in « La Perseveranza » 9 ottobre 1881.

Del Fava è da ricordare una bella circolare del 18 novembre 1848 agli Intendenti circa l'importanza dell'istruzione primaria per l'educazione intellettuale e morale dei popoli, e la necessità di una seria preparazione pedagogica del maestro : « Un buon Maestro di scuola elementare, diceva, è un uomo che deve saperne assai più di quello che insegna per insegnarlo con frutto, e tanto vale la scuola quanto è sapiente il maestro » ADRIANO ADOLFO, *Le scuole elementari nel comune di Alba dal 1694 al 1861.* Alba, Sineo, 1911.

(9) L'art. 175 diceva anche più esplicitamente : « La cittadinanza dello Stato è una condizione richiesta per essere ammessi ai concorsi e per essere chiamati, eletti od autorizzati a dare un'insegnamento qualunque negli stabilimenti universitari. Il Re non pertanto potrà dispensare da questo requisito i cittadini delle altre parti d'Italia, ed anche in via eccezionale gli stranieri, che avendo l'idoneità voluta dalla legge per essere ammessi ai concorsi universitari, faranno istanza per impetrare una simile dispensa ». Disposizioni in qualche parte analoghe erano date anche per l'insegnamento secondario : art. 229 « In eccezione alla regola del concorso, il Re potrà chiamare a professare nei Licei gli uomini che per opere scritte o per un lungo insegnamento saranno venuti in concetto di grande perizia nelle materie che loro saranno affidate » ; Cfr. art. 284.

(10) Si confronti la discussione al riguardo avvenuta nel Comitato centrale della Società d'istruzione e d'educazione, e pubblicata dalla « Rivista delle Università e dei collegi », 11 maggio 1854, n. 19.

(11) « Rivista delle Università e dei collegi », 21 dicembre 1854, n. 51, p. 407.

(12) TAVALLINI V., *La vita e i tempi di Giovanni Lanza*, Torino, Roux, 1887, I, 158.

(13) *Progetto di legge presentato dal Ministero dell'I.P. alla Camera dei Deputati* nella tornata del 15 dic. 1855 in «L'Istitutore» 1855, p. 803 e Appendice, 389.

(14) «Atti parlamentari» sessione 1855-56, p. 1054.

(15) «Atti parlamenaari», sessione 1857, p. 300.

(16) «Istitutore» 1855, Appendice, p. 362 e sgg.

(17) «Il Governo costituzionale è quello in cui le minoranze hanno diritto a diventare maggioranze. Questa definizione che ha sembianze di paradosso, è per noi incontrovertibile e verissima. Quindi la mettiamo come assioma a base di ogni nostro ragionamento» BERTI nel vol. cit. dal GENTILE, *La libertà d'insegnamento*, p. 141.

(18) Cfr. anche gli art. 5 e 8. L'art. 10 suona: «Negli istituti e nelle scuole pubbliche la religione cattolica sarà fondamento dell'istruzione e dell'educazione».

(19) CHIALA, *Lettere di C. Cavour*, Lettera 357.

(20) ROMIZI A., *Storia del Ministero della P.I.*, Milano 1902, I, 188.

(21) Sul conte Gabrio Casati vedasi il bell'articolo di A. MAURI in *Scritti biografici*, vol. II, Firenze, 1878.

(22) Art. 69. Il Ministro potrà proporre al Re per la nomina, prescindendo da ogni concorso, le persone che per opere, per scoperte, o per insegnamenti dati, saranno venute in meritata fama di singolare perizia nelle materie cui dovrebbero professare.

Art. 105. La qualità di professore ordinario e di dottore aggregato conferito in una università a norma della legge sono a vita, e coloro che ne sono investiti non possono essere, salvo i casi di cui l'art. 106, nè sospesi, nè rimossi, nè comechessia privati dei vantaggi ed onori che vi sono ammessi, se non per le cause e colla forma infrascritta.

Art. 166. La cittadinanza dello Stato non è una condizione richiesta per essere ammessi ai concorsi e per essere chiamati eletti od autorizzati e dare un insegnamento qualunque pubblico, purchè i canditati soddisfacciano ai requisiti voluti dalla legge.

(23) Art. 317. L'istruzione elementare è data gratuitamente in tutti i comuni.

Art. 298. L'istruzione tecnica inferiore è gratuita.

Cfr. Art. 330 del progetto Cibrario: L'istruzione tecnica è gratuita.

(24) Vi è solo questa differenza che laddove la proposta Melegari importava per i non adempienti dell'obbligo l'ammonizione o, secondo i casi, un'ammenda non eccedente lire tre, invece la legge Casati dice più genericamente che essi «saranno puniti a norma delle leggi penali dello Stato». Circa la parte notevole avuta dal Melegari nella elaborazione del progetto Cibrario e poi della legge Casati, v. DORA MELEGARI, La «*Giovane Italia*» e la «*Giovane Europa*» (Milano, Treves, 1906) cit. da L. FRANCHI, *Le origini della legge Casati*, cit.

(25) ROMIZI, *St. d. Ministero d. P.I.*, parte II, cap. 3°.

CONCLUSIONE

Brevissimo, cioè di neppure mezzo secolo, (1820-1860) è il periodo di storia studiato in questa terza parte. Eppure quanto ricco di dottrine, di esperimenti, di opere, di contrasti, di vicende nel campo della educazione ! E come rapido, in confronto alle età precedenti, è lo svolgimento dei germi di pensiero, coi quali si inizia il moto dell'età ; e come maestoso e organico il risultato a cui esso arriva !

Il problema della nuova educazione appare da principio avvolto ancora nella indeterminatezza dei sogni della filantropia laica e della carità cristiana, del romanticismo sognatore e del patriottismo insofferente di opposizione e di indugi. Contenuto nella visione di una nobile meta d'elevazione popolare, a cui si doveva arrivare per vie ora ammirate ora discusse di procedimenti metodici e di istituti scolastici in gran parte d'origine straniera, il problema educativo non è sulle prime visto nei suoi numerosi e complessi riferimenti nazionali; è però visto nel vivo dei suoi principii fondamentali circa gli aspetti onde esso si costituisce (educazione intellettuale morale religiosa), circa i termini tra cui si svolge (autorità dell'educatore, libertà dell'educando), le leggi e i mezzi della sua attuazione. È visto, oserei dire, più nella sua parte tecnica, che non nel suo spirito profondo di problema della vita nazionale, cioè riguardante l'organizzazione, l'indirizzo, l'impeto nuovo della nazione risorgente.

Ma questo spirito profondo era *in re ipsa* ; era maturato coi secoli, era alla radice del problema come germe latente. Bisognava soltanto richiamarlo dal fondo, strappare il velo entro cui s'avvolgeva, guardarlo tutto quanto nella sua possanza e bellezza. E allora tutto il problema educativo avrebbe assunto nuovo calore, si sarebbe dispiegato più largamente, avvolgendo nelle sue spire tutta la vita. E così accadde per l'opera dei maggiori spiriti che proclamarono altamente il significato nazionale del problema dell'educazione, e che insieme videro nel risorgimento politico e civile d'Italia un problema essenzialmente di educazione. Allora tutti i minori problemi tecnici politici giuridici amministrativi si videro e si risolsero in quella luce, entro la quale pur si muoveva, per le diverse vie suggerite dall'esperienza e dai bisogni, la pratica dell'educazione. Ma poichè quel concetto di una educazione nazionale poggiava, per la stessa genesi filosofica ond' era uscito, sul principio della dignità umana e della libertà, intorno a questo e alle sue interpretazioni e applicazioni si agitano le dottrine filosofiche, le polemiche giuridiche, le discussioni parlamentari ; il problema educativo diventa sempre più d'interesse universale, passa dai circoli ristretti di dotti, di filosofi, di filantropi, di uomini della scuola

nel gran pubblico dei cittadini, si immedesima col moto stesso del risorgimento nazionale che va verso la libertà e l'indipendenza.

E, alfine, compiuto il primo e più importante atto della meravigliosa risurrezione, si estende a tutta la risorta Italia quella legge costituzionale dell'ordinamento educativo, che era non soltanto il frutto più maturo del moto prossimo del Risorgimento, ma che poteva considerarsi, per i suoi concetti informatori e per la sua impronta unitaria, il risultato sintetico di tutto il gran processo storico plurisecolare che era uscito dall'Umanesimo quando l'Italia primamente apparve, come spirito, al mondo, e che si era continuato, per vie tortuose e occulte, fino al Risorgimento, quando l'Italia si affermò come spirito e come corpo, come nazione e come Stato, dinanzi a tutte le genti civili.

Il processo dell'educazione in Italia ha chiuso così il suo primo gran ciclo : da quel momento s'inizia la novella istoria.

INDICE

SEZIONE SECONDA.

L'educazione sotto l'influenza dell'Illuminismo.

SEZIONE TERZA.

Dall'Illuminismo al Risorgimento.

PARTE TERZA

L'EDUCAZIONE NEL RISORGIMENTO.

SEZIONE PRIMA.

Il movimento teorico-pratico.

SEZIONE SECONDA.

Il movimento pedagogico-filosofico.

SEZIONE TERZA.

Il problema dell'educazione nella politica e nella legislazione del Risorgimento.